

Música e identidade de género: conceções a respeito de papéis sociais na sala de música

Cátia Sofia Rodrigues de Sousa

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

Outubro, 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
realizado sob a orientação científica do Professor Doutor João Pedro Lopes Reigado.

À família do coração

The following morning there was as almighty commotion in the barnyard. “I’ve laid an egg!” Shrieked Marjorie. [...] “We don’t think you laid that egg,” the cows said to Marjorie. “We think the crafty chickens did it.” Marjorie felt shocked. [...] So they all waited for the egg to hatch. Day after day they watched, as Marjorie sat on the egg to keep it warm. [...] Until suddenly, one morning, they heard a noise. The egg cracked open and out hopped a small, brown, feathery bundle.

[...] Suddenly, the tiny creature looked up at Marjorie. “MOOOOOOOO!” It said loudly. Marjorie smiled and held her baby tight. “A cow,” she said. (Cutbill, 2007)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, por tudo o que me transmitiu e por fazer de mim a pessoa que sou. Obrigada por me ensinarem a trabalhar e a cuidar.

Agradeço ao Professor Doutor João Pedro Reigado e ao Professor Doutor João Nogueira pela preocupação demonstrada ao longo deste projeto. Agradeço também ao Professor Paulo Cairrão pela forma como me acolheu e por tudo o que me transferiu.

Agradeço do fundo do coração ao Professor Doutor (e grande amigo) Alberto Pacheco por me ter acolhido, por ter tomado conta de mim, por me ter deixado cantar, por toda a amizade e amor. Foi e é um mentor e um irmão. Este trabalho não seria de todo possível em o seu empurrão emocional, que me fez mudar de vida e que me permitiu fazer aquilo que gosto de fazer. Obrigadas não chegam para agradecer o que fez por mim.

Agradeço à colega e amiga Mariana Vences, que me acompanhou nesta aventura de ensinar. Obrigada pelas mensagens de entusiasmo da véspera e as boleias de “madrugada”. Nunca deixou de acreditar em mim e de me ajudar, mesmo quando as coisas ficaram difíceis. Sem ela não teria conseguido terminar.

Agradeço à Helena Braga toda a orientação, quando necessária, as perguntas por email e as dúvidas de última hora. Agradeço ter metido na minha cabeça o “bichinho” dos estudos de género e as longas conversas sobre temas que pareciam impossíveis de compreender. Agradeço por me ter obrigado a sair da minha pequena zona de conforto. A vida é tão mais divertida assim.

Agradeço à família ILGA Portugal , em especial ao Paulo Côrte-Real, à Isabel Advirta e à Rita Oliveira pelo carinho e pelos abraços. Foram muitos e de todas as cores.

Gostaria ainda de registar o contributo de algumas pessoas que foram muito importantes, por diversas razões. Obrigada à Matilde Pinto, Filipe Gaspar, João Mariano, Rita Sousa e à Doutora Paula Diegues.

Por fim quero agradecer à Ana Aresta (a quem não é possível agradecer por palavras). Agradeço profundamente tudo o que fez e faz por mim todos os dias. Agradeço o inesgotável amor, a compreensão, o carinho e a força. Obrigada por teres esperado por mim, por me teres dado a mão e por me fazeres feliz. Sem ti nada disto seria possível.

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO –
MÚSICA E IDENTIDADE DE GÉNERO: CONCEÇÕES A RESPEITO DE PAPÉIS SOCIAIS NA
SALA DE MÚSICA**

CÁTIA RODRIGUES DE SOUSA

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical no ensino básico, música, género, educação, identidades.

Com este relatório de estágio propõe-se relatar e tecer considerações sobre a experiência da prática de ensino supervisionada, realizada com turmas de 6º e 7º anos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, na Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães, em Alverca, durante o ano letivo de 2014/2015. No relatório serão descritas e comentadas as aulas lecionadas e observadas ao longo do ano do estágio, assim como a implementação da componente de investigação proposta para a prática de ensino supervisionada.

A componente de investigação teve como objetivo compreender que pressupostos e noções de senso-comum apresentam os/as alunos/as quando confrontados com a realidade *genderizada* da experiência musical. Para tal utilizei o método descritivo, onde analisei as respostas dadas a um questionário respondido por três turmas do 6º ano do ensino básico, num total de 78 alunos/as. O questionário serviu para entender de que forma a música contribui para a construção de identidades na escola e no meio envolvente, percebendo que conceções têm os/as alunos/as sobre música e género. Foi pedido aos/as alunos/as que fizessem uma apreciação sobre comportamentos musicais específicos e que os categorizassem como sendo de “rapaz”, de “rapariga” ou de “ambos igualmente”.

INTERNSHIP REPORT ON TEACHING MUSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION – MUSIC AND GENDER IDENTITY: CONCEPTIONS CONCERNING SOCIAL ROLES IN THE CLASSROOM

CÁTIA RODRIGUES DE SOUSA

ABSTRACT

KEYWORDS: Musical education in primary education, music, gender, education, identities.

The aim of this internship report is to state and comment on the experience of the supervised teaching practise which took place during the school year of 2014/2015 with 6th and 7th grade classes of the second and third cycle of primary education in Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães, in Alverca. The taught classes, which were observed throughout the internship year, will be described and commented in the report as well as the implementation of the research component suggested for the practise of supervised teaching.

The purpose of the research component was to understand what presumptions and common sense notions the students had when faced with the gendered reality of musical experience. To do so, I have used the descriptive method in which I analysed the answers given in a questionnaire by three classes of the 6th grade of primary education, in a total of 78 students. The questionnaire was important in order to understand in what way music contributes to the construction of identities in school and in the surrounding environment, recognising what conceptions these students have about music and gender. The students were asked to make an assessment of specific musical behaviours and to therefore characterise them as being “boy”, “girl” or “both”.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I: Educação na sociedade | 3 |
| I. 1. <i>Pensar sobre o que se pensa</i> | 3 |
| I. 2. Currículo para o ensino ou ensino para o currículo?..... | 4 |
| Capítulo II: A Educação Musical | 7 |
| II. 1. Princípios e orientações pedagógicas | 7 |
| II. 2. Avaliação | 9 |
| Capítulo III: Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães | 12 |
| III. 1. A escola | 12 |
| III. 2. A comunidade escolar | 15 |
| III. 3. As salas de aulas de educação musical | 17 |
| III. 4. Clube de Música | 18 |
| III. 5. Clube de Teatro | 22 |
| Capítulo IV: Prática de ensino supervisionada | 25 |
| IV. 1. A turma 6ºA | 26 |
| IV. 2. A turma 7ºE..... | 29 |
| IV. 3. A turma 7ºC | 30 |
| IV. 4. Aulas observadas | 32 |
| IV. 5. Aulas lecionadas | 35 |
| Capítulo V: Componente de investigação | 39 |
| V. 1. Motivação e problemática | 39 |
| V. 2. Enquadramento teórico | 40 |
| V. 3. Método | 45 |

| | |
|---|-----|
| V. 4. Análise de dados e resultados | 46 |
| Conclusões | 60 |
| Bibliografia | 63 |
| Anexos | 67 |
| Anexo 01 | 67 |
| Anexo 02 | 68 |
| Anexo 03 | 72 |
| Anexo 04 | 76 |
| Anexo 05 | 78 |
| Anexo 06 | 84 |
| Anexo 07 | 88 |
| Anexo 08 | 94 |
| Anexo 09 | 95 |
| Anexo 10 | 97 |
| Anexo 11 | 99 |
| Anexo 12 | 100 |
| Anexo 13 | 102 |
| Anexo 14 | 104 |
| Anexo 15 | 107 |
| Anexo 16 | 109 |
| Anexo 17 | 112 |
| Anexo 18 | 115 |
| Anexo 19 | 118 |
| Anexo 20 | 121 |
| Anexo 21 | 124 |

| | |
|-----------------------|-----|
| Anexo 22 | 127 |
| Anexo 23 | 130 |
| Anexo 24 | 133 |
| Anexo 25 | 136 |
| Anexo 26 | 139 |
| Lista de Tabelas..... | 142 |
| Tabela 01 | 142 |
| Tabela 02 | 144 |
| Tabela 03 | 143 |
| Tabela 04 | 143 |
| Tabela 05 | 144 |
| Tabela 06 | 144 |
| Tabela 07 | 145 |
| Tabela 08 | 145 |
| Tabela 09 | 146 |
| Tabela 10 | 146 |
| Tabela 11 | 147 |
| Tabela 12 | 147 |
| Tabela 13 | 148 |
| Tabela 14 | 148 |
| Tabela 15 | 149 |
| Tabela 16 | 149 |
| Tabela 17 | 150 |

LISTA DE ABREVIATURAS E OUTRAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS

Abreviaturas

CESEM – Centro de Estudos em Sociologia e Estética da Música

EBPJM – Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães

FCSH, UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

LGBT – Lésbico, Gay, Bissexual, Transgénero

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NEGEM – Núcleo de Estudo de Género e Música

OTE – Ocupação de Tempos Escolares

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SM – Sala de Música

Outras questões linguísticas

Na realização deste relatório de estágio optei por utilizar intencionalmente um tipo de linguagem inclusiva, que tem por base a utilização do masculino e do feminino na formação do plural na linguística portuguesa. Mesmo que seja norma o uso do masculino na formação do plural em Português, tal facto contribui para o apagamento e invisibilidade do feminino. Este é também um trabalho sobre género e, como tal, não poderia deixar de o fazer.

Por outro lado, o tipo de linguagem que utilizei exclui identidades fora do binarismo de género homem-mulher. Tenho consciência disso mas fi-lo para simplificar a leitura e o entendimento dos conteúdos que apresento.

INTRODUÇÃO

Quando entrei na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa tinha em mente iniciar os meus estudos em Musicologia, licenciar-me e partir para o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. O caminho que à partida parecia óbvio e direcionado foi sofrendo transformação. No 2º ano de frequência da licenciatura em Ciências Musicais deparei-me com a disciplina de Sociologia da Música lecionada pela Professora Doutora Paula Gomes Ribeiro. Com extenso trabalho na área dos estudos de género¹, através de uma perspetiva sociológica, a Professora Doutora Paula Gomes Ribeiro cativou-me a ler sobre o assunto e a querer saber mais. Depois de alguns trabalhos de licenciatura na área da sociologia da música/estudos de género, fui convidada pela mesma a integrar o Núcleo de Estudos de Género e Música do CESEM, Centro de Estudos em Sociologia e Estética da Música, FCSH-UNL. Ao longo deste percurso fui procurando referências que me foram interessando e que levaram à parte de investigação² deste relatório de estágio.

A escola é o terreno por excelência para a produção e reprodução de práticas e conhecimentos. Numa primeira leitura poderia pensar-se que a educação musical tem ignorado o género, o que não demonstra ser verdade. A educação musical tem beneficiado das teorias e investigação em género que têm surgido nas últimas décadas (Lamb, Dolloff, Howe, 2002), porque os estudos de género são campos interdisciplinares, ricos e de grande crescimento no terreno académico (Pereira, 2012, p. 28).

Na sala de música operam-se *genderizações* de práticas musicais que tendem a cair no senso-comum: rapazes que não choram também não cantam e meninas devem tocar “instrumentos femininos” (Roulston & Misawa, 2011). Apesar da existência de um grande campo de investigação em educação musical, o interesse na construção e desmistificação de questões relacionadas com género por parte de professores/as nas

¹ Consultar bibliografia da autora em <http://fcs.academia.edu/PaulaGomesRibeiro>. Acedido a Agosto 12, 2015.

² Questão que abordarei no V capítulo.

suas salas de aula é ainda limitado. Questões como a raça, a identidade sexual, a idade, a linguagem, a etnicidade e a religião são pensadas em contexto de sala de aula. Mas no que trata ao gênero isso nem sempre acontece (Green, 1997).

Partindo do meu interesse pessoal nos estudos de gênero, e no trabalho por mim já desenvolvido na área da sociologia da música e estudos de gênero, resolvi aprofundar o meu conhecimento interligando os estudos de gênero com a educação musical, para melhor entender o pensamento e opinião dos/as alunos/as no contexto específico da sala de música. Parti do livro de Lucy Green, *Music, Gender, Education* (1997) e de diversa literatura sobre gênero (Butler, 1990; Pereira, 2012), sexualidade e identidades (Preciado, 2014) e sociologia (Goffman, 1993; Bourdieu, 2010, 2011; Foucault, 1976), para desenvolver a minha problemática: que pressupostos e noções de senso-comum apresentam os/as alunos/as quando confrontados com a realidade *genderizada* da experiência musical.

Este relatório de estágio apresenta um pequeno capítulo inicial sobre a educação na sociedade, que serve como introdução ao relatório. O capítulo II fala sobre educação musical em Portugal e o capítulo III é uma descrição da Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães, em Alverca, onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada. O capítulo IV é uma descrição e comentário da Prática de Ensino Supervisionada e o capítulo V diz respeito à pequena componente de investigação que realizei para este relatório. Seguem-se o capítulo das conclusões e os anexos ao trabalho.

Pretendo de forma clara e objetiva refletir e criticar a minha experiência de ensino no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, referente ao Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

CAPÍTULO I: Educação na sociedade

«Processar informação não é o mesmo que compreender significados. Nem muito menos é o mesmo que participar na transformação dos significados ou na criação de outros novos. [...] A verdadeira educação não só consiste em ensinar a pensar mas também em aprender e pensar sobre o que se pensa e este momento reflexivo – que com maior nitidez marca o nosso salto evolutivo relativamente a outras espécies – exige constatar a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes.» (Savater, 1997, p.30)

Neste capítulo pretendo fazer uma breve reflexão pessoal sobre o papel da educação nos dias de hoje, compreender a importância da educação na sociedade, assim como perceber que desafios se colocam às escolas e às sociedades.

I. 1. *Pensar sobre o que se pensa*

A ideia de uma sociedade democrática e sustentável (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011) parte da ideia de uma cidadania total e, para tal, é necessário um sistema que forme cidadãos/as presentes na sociedade. Criando uma escola inclusiva cria-se um caminho amplo e seguro na criação de uma sociedade também ela inclusiva. Deve partir-se então do princípio da igualdade de oportunidades educativas para todos/as (Banks, 2006), independentemente da identidade de género, raça, etnia, orientação sexual e relacional.

James Banks (2006) refere que uma educação multicultural consiste em reformar a escola e outras instituições educativas, para que os/as estudantes de diferentes raças, etnias e classes sociais experimentem igualdades educativas adaptadas ao contexto e às realidades de cada um/a. Para tal é preciso professores/as conscientes e preparados/as para todas as realidades. Professores/as que criem uma relação pedagógica (Postic, 2008) sólida, não apenas centrada no binarismo professor/a-aluno/a, mas tendo como base todo o tipo de relações que permitam que a aprendizagem aconteça (Idem).

Segundo Postic (2008) é importante ter em conta três elementos fundamentais na construção da relação pedagógica: os estatutos, as representações e as expectativas. Tanto o estatuto do/a professor/a como o do/a aluno/a vão sofrendo alterações ao longo dos tempos. Todos/as representamos e criamos representações que não são mais que mecanismos psicológicos que acionamos por associação (idem).

É precisamente a partir destas representações que se criam expectativas que devem ser ultrapassadas. O/A professor/a de ter em conta o contexto de aprendizagem que tem à sua frente e, mediante esse contexto, criar estratégias que melhor beneficiem o/a aluno/a, tendo constantemente presente que uma sala de aulas é um espaço de imprevisibilidade e que uma turma é constituída por elementos que muitas vezes não se conhecem e que têm (quase) obrigatoriamente que criar um *grupo* (Postic, 2008).

Assim, cabe ao/à professor/a a responsabilidade de criar uma relação pedagógica coesa (Postic, 2008). É importante não só construir essa relação mas também saber o que a dificulta. Sabendo que trabalha com alunos/as de muitas culturas, o/a professor/a tem o papel de ajudar o/a aluno/a a ter valores fundamentais dentro e fora da escola, criando um ambiente seguro na sala de aula que permita a aprendizagem, fazendo adequações a nível do currículo, selecionando conteúdos, não pensando em objetivos mínimos, utilizando métodos e técnicas variadas, usando a “linguagem dos/as alunos/as” e envolvendo pais e filhos/as na aprendizagem, caminhando sempre da escola para a família e para a comunidade (Idem).

Os/As alunos/as devem, portanto, ser responsabilizados/as pelo que se passa na sala de aula, como espelho da responsabilidade social que todos/as temos de ter. Neste sentido, ensinar é criar cidadania (Mialaret, 1996), e esta parece-me ser a base da inclusão social e da cultura democrática que se procura.

I. 2. Currículo para o ensino ou ensino para o currículo?

Se pensarmos no currículo enquanto *percurso* (Mialaret, 1996), este deve ser encarado como um processo dinâmico e contínuo e não um produto terminado

(Idem). Envolve um currículo nacional, com conhecimentos, atitudes e valores. Tem objetivos concretos a cumprir, com conteúdos e metodologias específicas. Para tal é munido de programas que fazem parte do currículo (idem).

Maria do Céu Roldão (2003) comenta a responsabilidade das escolas na gestão do seu trabalho curricular. A autora explica (2003) que é precisamente nas escolas que o currículo se operacionaliza em todos os pontos referidos anteriormente. Mesmo com um currículo nacional não pode existir a aplicação do mesmo currículo informal. O currículo é assim algo bem mais amplo que programas, apenas.

Como refere Mialaret (1996) o currículo diz respeito ao indivíduo mas também à comunidade próxima, à sociedade e à humanidade, e articula o saber de cada um com o saber científico da sua época. O currículo é a resposta que as escolas dão ao direito aos indivíduos à educação. É, portanto, necessário preparar o currículo para ser ensino e não o contrário, ou seja, ensino para o currículo. Aos/As professores/as e às escolas cabe a responsabilidade de articular todas as questões aqui referidas, com a necessária planificação a longo, médio e curto prazo. É preciso uma consciencialização das características particulares dos indivíduos com quem se trabalha, assim como as características da instituição e os recursos disponíveis, tudo em articulação com as prioridades destacadas nos projetos educativos (Idem). Roldão (2003) refere que as implicações organizativas no processo de gestão curricular são pouco discutidas, mas é urgente pensá-las. Porque educar não é apenas transmitir conhecimentos. Para um desenvolvimento total de um indivíduo é preciso que a aquisição de conhecimentos inclua, não apenas as capacidades individuais, mas também atitudes e comportamentos (Mialaret, 1996).

Segundo Mialaret (1996) educar hoje é desenvolver personalidades e criar novas aptidões e indivíduos que facilmente se adaptem; é desenvolver a capacidade de transformação e aperfeiçoamento individual em contacto com situações novas e, para tal, é necessário que todo o sistema educativo trabalhe para isso. Não apenas professores/as, mas pais e mãe, auxiliares, autarcas, ministros/as e governos (Idem). São necessários objetivos coerentes e sistemas de retroação que permitam verificar, retificar e adaptar itinerários e processos de avaliação que melhor se adaptem às diferentes situações.

Savater (1997) chama a atenção da importância que é ter consciência da realidade dos/as outros/as. Para Savater (1997) educar é ensinar a pensar, ensinar a ouvir, ensinar a estar atento, compreender significados e aceitar as diferenças. Trata-se de um processo de educação pela pessoa, ou seja, um processo constante de aprendizagem individual onde cada um/a percorre um caminho singular de complexificação do *eu*. Educar é aprender a aprender e aprender a ser (Idem). É, portanto, através do conhecimento que se é cidadão/ã (Mialaret, 1996), pois é a partir do conhecimento que se participa, que se integra na sociedade, e é estando na sociedade que se existe.

CAPÍTULO II: A Educação Musical

«Acredito que o caminho para melhorar a paisagem sonora mundial é muito simples. Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos esse hábito.» (Schafer, 1992, p.17)

II. 1. Princípios e orientações pedagógicas

O currículo português de educação musical para o 2º ciclo do ensino básico (DGE, 1991)³, documento oficial do Ministério da Educação e Ciência, introduz a música como algo a que todo/a o/a cidadão/ã deve ter acesso.

Segundos os princípios orientadores de educação musical no ensino básico, a música é educação estética. Deve ser maioritariamente prática mas complementada com componente teórica. A música é conhecimento e a sua linguagem é o som. Deve começar nas crianças, através de vivências musicais, por criação espontânea⁴ e deve ser o centro da atividade musical da escola, porque parte do desenvolvimento musical dos/as alunos/as. Fazer música é o mais importante (Ministério da Educação e da Ciência, 1991a).

A disciplina desenvolve-se propondo um currículo em espiral, com doze níveis, seis para o 5º ano do ensino básico e mais seis para o 6º ano do ensino básico. Baseia-se na *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner (Ministério da Educação e da Ciência, 1991a, p. 214) que refere que cada indivíduo é capaz de ser criador/a do próprio conhecimento, através de motivação, ou impulso para ser capaz de fazer; através de estrutura, ou seja, pela forma como são apresentadas as atividades, que devem partir de uma ideia aglutinadora que permite que uma atividade sirva para vários propósitos; deve ser sequencial ou por etapas: 1º vivencia-se, depois parte-se para uma

³ Remeto para o sítio da Direção Geral da Educação em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf. Acedido a Agosto, 13, 2015.

⁴ Remete para a ideia de música criativa de John Paynter (1970).

representação icónica e só depois para uma representação simbólica; e por fim, espera-se um reforço que é informativo (Ministério da Educação e da Ciência, 1991a).

A ideia da espiral de conceitos é levar os/as professores/as a propor atividades de aprendizagem que integrem os cinco conceitos de aquisição musical: timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma. Parte-se, portanto, de uma atividade que ligue os diversos conceitos, levando o/a aluno/a a criar e a pensar a música enquanto músico/a, desenvolvendo o seu pensamento musical.

Cada nível da espiral de conceitos⁵ apresenta um grau de compreensão musical mais complexo que o anterior. No entanto, na realização de atividades de compreensão musical é natural que os vários níveis se interliguem e que níveis anteriores e menos complexos sejam revisitados.

A disciplina tem como finalidades (Ministério da Educação, 1991, p. 215):

- Contribuir para uma educação estética;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Sensibilizar para a prevenção do património cultural;
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica;
- Desenvolver o espírito crítico.

Como é possível verificar pela leitura do currículo português de educação musical, a disciplina não se esgota no domínio dos conhecimentos. No domínio das atitudes e valores, a disciplina tem como objetivos gerais: valorizar a expressão musical, própria e dos outros, assim como valorizar o património musical português e desenvolver a capacidade de criação, análise e crítica face à produção musical que nos rodeia. No domínio das capacidades individuais realça-se o desenvolvimento da motricidade, seja ao nível vocal, instrumental ou tecnológico, assim como o desenvolvimento da memória auditiva. No domínio dos conhecimentos destaca-se a aquisição de pensamento musical através dos conceitos de timbre, dinâmica, ritmo,

⁵ Anexo 1.

altura e forma, assim como a identificação de características musicais em obras de diferentes épocas, géneros e culturas (Ministério da Educação, 1991, p. 217-218).

A espiral de conceitos apresenta, portanto, níveis circulares que se integram uns nos outros, ou seja, são cumulativos. Considera-se os parâmetro da música de forma holística e não como um conjunto de partes isoladas.

Para além da espiral de conceitos, o currículo português apresenta o ensino da música apoiado em três grandes níveis de aprendizagem. Adaptado do modelo sequencial de desenvolvimento musical de Swanwick (1979) dá-se especial importância à composição, audição e interpretação. Desta forma e, segundo este currículo, interligando estas três grandes áreas, desenvolvem-se competências musicais.

No que trata ao 3º ciclo do ensino básico, não existe um programa oficial do Ministério da Educação e Ciência. O documento que existia para o efeito – Música: Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico – documento de 2001, foi revogado e já não se encontra disponível⁶. No entanto é valido enquanto apoio e articulação de conteúdos, podendo orientar do ponto de vista dos conteúdos, mas não das competências.

II. 2. Avaliação

Avaliar, não sendo a parte mais importante do ensino-aprendizagem da disciplina de educação musical, tem, neste campo, as suas especificidades. Não deixa de ser importante medir e avaliar o desempenho musical dos/as alunos/as, no sentido de entender em que nível de competência e aquisição de conteúdos se encontram.

Gordon explicita:

«O desempenho musical dos alunos, assim como a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos de forma contínua, várias vezes, durante o ano e, de forma sumária, no final do semestre

⁶ Segundo informação do orientador de estágio.

ou ano lectivo, de maneira a diagnosticar e registar o progresso escolar. Contudo, a aptidão musical estabilizada dos alunos só precisa de ser medida uma vez durante toda a sua vida escolar, porque a finalidade é diagnosticar o potencial musical do aluno e estabelecer níveis de expectativa para o seu desempenho musical.» (Gordon, 2000b, p. 397)

Segundo Gordon (2000b), a avaliação deve centrar-se muito no acompanhamento sistemático da progressão dos/as alunos/as, mediante a ideia de potencial musical que já foi observado. Assim, tal como consta no programa de 1991: deve observar-se o/a aluno/a continuamente e ao longo de todo o ano no domínio dos valores, atitudes, capacidades e conhecimentos (Ministério da Educação e da Ciência, 1991a, p. 227).

No entanto, no meu parecer, os atuais modelos de ensino de educação musical tendem a não possibilitar uma avaliação dos processos de aprendizagem, na medida em que não permitem que os/as professores/as avaliem os/as alunos/as de forma adequada. A avaliação baseia-se em observação direta da turma, que na maioria das vezes tem trinta alunos/as e não permite que o/a professor/a dê uma atenção especial a cada aluno/a individualmente, pela evidente falta de tempo; e baseia-se também em avaliação do repertório dado em aula, seja cantado, tocado em flauta de bisel ou no restante instrumentário Orff, assim como testes de avaliação teóricos.

Existem algumas propostas que pretendem contrariar este modelo de avaliação. Uma possibilidade para avaliar vários critérios de desempenho seria o sistema de escalas de classificação. Na escala de classificação (Gordon, 2000b), atenta-se, portanto, a pelo menos duas das dimensões (desempenho tonal, rítmico, criativo, afinação, movimento, ou outros a considerar) de avaliação e assinala-se se os/as alunos/as conseguem realizar as diversas atividades contempladas por marcas, de 0 a 5, por exemplo, ou por “consegue” ou “não consegue”, a cada aluno/a individualmente.

O programa de educação musical do ensino básico do 2º ciclo (Ministério da Educação e Ciência, 1991a) propõe também a utilização de registos individuais e pormenorizados através da observação direta dos/as alunos/as. Para tal sugere:

- Fichas individuais para os alunos;
- Grelhas de observação;
- Grelhas de avaliação diascópica-gráfico-numérica;
- Trabalhos individuais ou em grupo;
- Testes de avaliação.

Acima de tudo, continua a ser importante para o/a professor/a entender o progresso do/a aluno/a e, para o/a aluno/a, perceber o seu crescimento e desenvolvimento musical, até mesmo como forma de motivação e empenho individual.

CAPÍTULO III: Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães

Durante o ano letivo de 2014/2015 tive a oportunidade de experienciar a minha prática de ensino supervisionada (PES), na Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães (EBPJM), em Alverca do Ribatejo, com turmas de 6º e 7º anos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, respetivamente.

No capítulo que se segue farei uma breve contextualização do ambiente experimentado no espaço escolar, assim como uma contextualização da atmosfera vivida pela comunidade escolar.

III. 1. A escola

A Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães, situada na Rua Irene Lisboa, 2615-205 Alverca do Ribatejo⁷, é a escola sede do Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães. «O Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães foi criado a 21 de Julho de 2003 por despacho pela extinta Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT)», refere Simões (2014, p. 12).

Do agrupamento fazem parte o Jardim de Infância da Calhandiz, o Jardim de Infância Nº 1 de Alverca do Ribatejo, o Jardim de Infância Nº 2 de Alverca do Ribatejo, o Jardim de Infância Nº 4 de Alverca do Ribatejo, a Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães⁸, a Escola Básica da Malva Rosa de Alverca do Ribatejo, a Escola Básica Nº 1 de Alverca do Ribatejo, a Escola Básica da Quinta da Vala de Alverca do Ribatejo, a Escola Básica Nº 3 de Alverca do Ribatejo e a Escola Básica Nº 4 de Alverca do Ribatejo (Simões, 2014).

⁷ Consultado no sítio da internet da Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães, a Agosto 20, 2015 em <http://www.aepjm.pt/joomla/index.php/agrupamento/escolas-do-agrupamento/eb23-pedro-jacques-de-magalhaes>.

⁸ Escola sede.

A EBPJM encontra-se situada na União das Freguesias de Alverca do Ribatejo e Sobralinho, pertencente ao município de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa. A União de Freguesias de Alverca do Ribatejo e Sobralinho tem uma área de 26,653 Km², uma população em 2011 de 36.120 habitantes, sendo que, de acordo com o recenseamento eleitoral de 2013, apenas existem 28.646 eleitores/as (Município de Vila Franca de Xira, 2014).

Na escola sede EBPJM existem 22 salas de aula, 2 salas de informática, 6 laboratórios de ciências e físico-química, 2 salas de educação visual, 2 salas de educação visual e tecnológica, 2 salas de educação tecnológica, 2 salas de educação musical⁹, 1 gabinete para a educação especial, 4 salas para pequenos grupos, 1 refeitório, 1 bar¹⁰, 1 gabinete de serviço de psicologia e orientação (SPO), 1 papelaria, 1 secretaria, 1 sala de diretores/as de turma e 1 anfiteatro.

Existe também uma sala de Ocupação de Tempos Escolares (OTE) que funciona na sala 21 durante o período de atividades letivas. É uma sala de apoio aos/às alunos/as que por qualquer motivos não tiveram aula. Ao toque os/as alunos/as sem aula dirigem-se à sala de OTE, orientados/as pelos/as funcionários/as, e esperam pelo/a professor/a que os/as irá acompanhar durante a hora da atividade letiva em falta. Novamente ao toque os/as alunos/as deixam a sala e continuam as suas normais atividades. Os/As professores/as em falta deixam, por norma, trabalho da sua disciplina para os/as alunos/as realizarem e, quando tal não acontece, cabe ao/à professor/a que irá acompanhar a turma na hora de OTE desenvolver alguma atividade com os/as alunos/as.

As aulas são lecionadas em blocos de 50 minutos. Iniciam-se às 8:15 da manhã e terminam às 18:05 da tarde. As turmas ou têm aulas preferencialmente no período da manhã ou no período da tarde, nunca se encontram o dia inteiro na escola. As aulas começam aos 15 minutos de cada hora, terminando aos 5 minutos da hora seguinte, o que resulta num intervalo de 10 minutos entre aulas. Por exemplo, se uma turma

⁹ Mais à frente no relatório explicarei os recursos presentes nas salas de educação musical.

¹⁰ O bar funciona também como sala de convívio nos intervalos, mas assim que é dado o toque para a entrada, os/as alunos/as são conduzidos às salas de aula. Durante as aulas a sala de convívio/bar encontra-se sempre vazia.

começa um bloco de aulas às 9:15 termina esse bloco às 10:05, tendo um intervalo de 10 minutos até à próxima aula que começará às 10:15.

O espaço exterior às salas de aulas é bastante amplo, com muito espaço livre para se estar. Contém duas mesas de ténis de mesa de pedra e não desmontáveis, assim como várias mesas de cadeiras de pedra, onde os/as alunos/as se podem sentar a conviver. Tem algumas árvores em crescimento no centro de pequenos canteiros quadrangulares. Os canteiros encontram-se espalhados por praticamente todo o espaço exterior, o que dificulta muito as brincadeiras e atividades desportivas dos/as alunos/as, na sua generalidade rapazes, que passam os intervalos a jogar futebol e que se veem na dificuldade de jogar à volta dos canteiros. Para as atividades desportivas de educação física no exterior existe também uma quadra desportiva que, segundo me pareceu, os/as alunos/as não estão autorizados a utilizar nos intervalos.

À entrada da escola notava-se a presença constante de funcionários/as a controlar a entrada e saída de alunos/as das instalações, através de um sistema de leitura de cartões magnéticos. O sistema de leitura de cartões pareceu-me eficaz na medida em que controlava que alunos/as tinham ou não autorização para sair das instalações da escola, durante o período de aulas, ao mesmo tempo que não autorizava a entrada de pessoas sem cartão da escola. Por outro lado, era um sistema bastante lento e, por vezes, principalmente nas horas críticas como de manhã ou na hora de almoço, formavam-se longas filas de alunos/as a querer entrar ou sair, o que me pareceu ser pouco prático, especialmente tendo em conta que alguns/mas alunos/as saíam da escola para ir a casa almoçar, tendo apenas uma hora de almoço, perdendo 10 minutos a sair, mais 10 minutos a entrar, mais o tempo de chegar a casa, mais o tempo de chegar à escola, não sobraria muito tempo para almoçar.

Se, por outro lado, os/as alunos/as almoçassem no refeitório da escola deparavam-se com outras dificuldades. Os intervalos na EBPJM eram apenas de 10 minutos. Contando com o tempo de saída das salas de aulas, idas à casa de banho, tempo de comer, no caso de ser lanche ou meio da manhã, não sobra tempo para fazer mais nada. A este fator acresce as longas filas na papelaria para carregar o cartão do/a aluno/a com dinheiro, para comprar as senhas de refeição, ou qualquer outro artigo à venda na papelaria da escola, e nisto incluo folhas de teste, canetas, lápis,

cadernos, folhas para o dossiê, etc., sendo que assim que toca para a entrada, os/as funcionários/as da papelaria mandam os/as alunos para as salas e não vendem mais nada. O que acabava por acontecer é que os/as alunos/as iam a correr para a fila da papelaria e lá passavam todo o intervalo, muitas vezes sem conseguir o que queriam e sem tempo para comer ou ir à casa de banho, ou até mesmo brincar e descontraír das aulas.

Se por ventura conseguiam comprar senha para o almoço, os/as alunos/as, tendo muitas vezes apenas uma hora para almoçar, iam a correr para a não menos gigante fila do refeitório, onde passavam muito tempo à espera até terem acesso à refeição. Tal fator era marcante para a falta de concentração na aula que antecedia a hora do almoço. Nos últimos 10/15 minutos da aula, os/as alunos/as tornavam-se agitados/as e muitas vezes comentavam que tinham de sair rapidamente da sala, ao toque, para ir a correr para a fila do refeitório.

Havia também uma preocupação constante por parte dos/as funcionários/as em manter o espaço da EBPM limpo e arrumado. Os espaços comuns a todos/as os/as alunos/as estavam constantemente a ser limpos. Pude constatar que a maioria do pessoal auxiliar não docente era do sexo feminino, contratado todos os anos pela escola através de concurso público¹¹. Tal variabilidade cria, ano após ano, as mesmas dificuldades de adaptação dos/as funcionários/as que, em alguns casos, não mantêm o posto de trabalho de um ano para o outro, mesmo que escola e alunos/as gostem do seu trabalho.

III. 2. A comunidade escolar

No período letivo de 2014/2015, o Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães apresentou um corpo docente de 144 professore/as, sendo que 53 seriam professores/as do quadro de pré-escolar e 1º ciclo e 61 seriam professores/as também

¹¹ Para o ano letivo de 2015/2016 a EBPM abriu concurso público para 11 postos de trabalho de assistente operacional. Informação acedida a Agosto 24, 2015 em http://www.aepjm.pt/joomla/AEPJM2015_2016/concursos/D%20R%20AVISO_cont4%20hrs%20LIMPEZ A2015-2016%20-%20AGOSTO-15.pdf.

do quadro de 2º e 3º ciclo, os restantes são professores/as contratados/as, seja para pré-escolar e 1º ciclo, assim como para 2º e 3º ciclo.

No que trata ao número de alunos/as matriculados/as no Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães, 383 são do pré-escolar, 738 são do 1º ciclo do ensino básico, 390 pertencem ao 2º ciclo do ensino básico e 658 são do 3º ciclo do ensino básico, perfazendo um total de 2169 alunos/as matriculados/as.

No que trata à EBPJM, dos 196 alunos/as inscritos no 5º ano do ensino básico no ano letivo de 2014/2015 37 são beneficiários/as do escalão A de ação social escolar, e 24 são escalão B. Dos 200 alunos/as matriculados/as no 6º ano 42 são escalão A e 32 são escalão B. Dos 229 alunos/as matriculados/as no 7º ano 39 são escalão A e 37 são escalão B. Dos 219 alunos/as matriculados/as no 8º ano 30 são escalão A e 41 escalão B. E finalmente dos 195 alunos/as matriculados/as no 9º ano 24 são escalão A e 11 escalão B.

Também pude verificar que não frequentam a EBPJM muitos alunos/as de nacionalidade não portuguesa. Em todo o agrupamento existem apenas 9 alunos/as de Angola, 29 do Brasil, 2 de Cabo Verde, 2 da China, 3 da Guiné-Bissau, 2 de Moçambique, 1 da Moldávia, 1 do Perú, 20 da Roménia, 1 da Rússia, 3 de São Tomé e Príncipe e 8 da Ucrânia¹².

A EBPJM tem ainda ao dispor dos/as alunos/as um conjunto de clubes que funcionam mediante a disponibilidade de horário dos/as professores/as, e que são oferta da escola, na tentativa de envolver os/as alunos/as em mais atividades para lá do tempo que estes/as têm de frequência de aulas. Existe o clube de ciências, o clube de matemática, o clube de teatro e o clube de música¹³, clube de gravura e tapeçaria, clube de desenho e pintura, Jornal *online* da EBPJM e o clube de desporto, que oferece várias atividades desportivas dentro da iniciativa Desporto Escolar.

¹² Os dados anteriormente apresentados foram fornecidos pelo professor orientador da escola cooperante e são dados internos não publicados.

¹³ Por questões práticas e para facilitar a legibilidade deste relatório, descreverei as atividades do clube de música e do clube de teatro no capítulo seguinte (subcapítulos III. 4 e III. 5.) e não no capítulo dedicado à PES.

III. 3. As salas de aulas de educação musical

Para as disciplinas de Educação Musical do 5º e 6º ano do ensino básico e para oferta de escola para o 7º ano do ensino básico – Oficina de Música, a EBPJM dispõe de duas salas de música: a Sala de Música 1 (SM1) e a Sala de Música 2 (SM2).

A SM1 é uma sala bastante ampla e com muita luz natural. Para além da secretária do/a professor/a existem 15 mesas duplas, separadas em 3 filas, para um total de 30 alunos/as. Nesta sala existe um quadro branco, sem pauta, que também serve de quadro branco de projeção.

No fundo da sala existe ainda algum espaço vazio funcional para a prática de educação musical. Nesse espaço é possível encontrar um quadro pautado, a giz, que não se apresenta disponível para ser utilizado. O quadro está retido na escola à espera para ser substituído e, por esse motivo, não pode ser utilizado. O que significa que cada vez que é necessário escrever em pautas no quadro, o/a professor/a terá de desenhar as pautas no quadro branco, ou projetá-las através de um computador.

A sala contém também um projetor de imagens, como já referido, uma aparelhagem, um teclado elétrico, um armário com material variado de apoio ao/a professor/a, acesso à internet por cabo e uma arrecadação. Para aceder à internet e utilizar o projetor é necessário requisitar um cabo de internet e dois comandos, um para ligar o projetor e outro para fazer descer a tela de projeção, junto do/a funcionário/a no início de cada aula, e entregar ao fim de cada aula, mesmo que aquele/a professor/a se mantenha todo o dia na mesma sala. A sala não tem computador próprio. Cabe ao/a professor/a levar todos os dias o seu computador pessoal para a sala de aula.

Na arrecadação da SM1 existe diverso material didático utilizável nas aulas de educação musical. Esta contém: três guitarras; instrumentos Orff de altura definida como: Jogos de sinos, xilofones soprano, alto e baixo, metalofones soprano, alto e baixo; instrumentos Orff de altura indefinida como: clavas, caixas chinesas, guizeiras, triângulos, blocos de dois sons, pandeiretas, reco-recos, tambores, bombos, tamborins, pratos, maracas, congas, castanholas e bongós.

A SM2 é substancialmente mais pequena que a SM1. Na SM2 é possível encontrar 3 filas com 5 conjuntos de mesas duplas, que perfazem na mesma os 30 lugares para alunos/as, mais a mesa do/a professor/a. As mesas encontram-se muito mais juntas umas das outras, quase não existindo espaço para caminhar entre elas. Existem menos janelas e por isso menos luz natural e é uma sala muito mais abafada que a SM1. Na sala existe uma aparelhagem, um quadro branco, sem pautas, um projetor e acesso à internet, no mesmo esquema de requisição anteriormente explicado. Existe também um armário praticamente vazio e uma estante vazia, além do quadro pautado a giz, que não pode ser utilizado e que se encontra a ocupar espaço na já pequena sala. Ao contrário da SM1, esta não tem espaço disponível no fundo da sala e não tem instrumentos musicais. Para utilizar os instrumentos musicais é preciso desloca-los da arrecadação da SM1 e para a SM2.

III. 4. Clube de Música

Durante o ano letivo de 2014/2015 tive a oportunidade de experienciar a minha PES na EBPJM com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, como já referi em momentos anteriores. Além das aulas que tive oportunidade de observar e lecionar¹⁴, pude acompanhar e fazer parte do trabalho desenvolvido no clube de música e no clube de teatro¹⁵. As atividades do clube de música foram dinamizadas por mim e pela estagiária Mariana Vences com a supervisão do professor Paulo Cairrão. A estagiária Mariana Vences é aluna da FCSH, UNL no mestrado em ensino de educação musical no ensino básico e foi minha colega durante o ano letivo de 2014/2015 na EBPJM onde, em conjunto, realizámos a nossa PES. O professor Paulo Cairrão foi o responsável pela orientação da nossa PES na EBPJM no mesmo ano letivo¹⁶.

¹⁴ As aulas observadas e lecionadas serão abordadas no capítulo IV deste trabalho.

¹⁵ Sobre o clube de teatro desenvolverei as minhas observações no subcapítulo seguinte.

¹⁶ As informações sobre os clubes foram transmitidas pelo professor orientador, não existindo documentação disponível.

As atividades do clube de música ocorriam uma vez por semana, às terças-feiras, das 11:15 às 12:05, na SM2. Como já foi referido anteriormente, a SM2 é uma sala muito pequena e com muito poucas condições para desenvolver qualquer atividade musical.

Na 1ª sessão do clube de música apareceu apenas uma aluna na SM2. Quando questionada sobre o que gostaria de fazer no clube de música ela respondeu «cantar» [Diário de campo, 30.07.2014]. A aluna em questão é uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE)¹⁷. Segundo me foi possível constatar, os/as alunos/as com NEE são direcionados/as para os clubes da escola. Além de servirem para criar um laço mais estreito entre professor/a-aluno/a, permitindo um acompanhamento individualizado que não é possível numa sala com 30 alunos/as. Estes clubes existem também enquanto espaço para os/as alunos/as tirarem dúvidas que tenham, no caso em concreto, na disciplina de educação musical, assim como para desenvolverem competências específicas da disciplina, para os/as que têm dificuldade em acompanhar as aulas. Quando lhe perguntei o que costumava fazer o ano passado no clube de música esta respondeu «ver filmes e fazer fichas» [Diário de campo, 30.07.2014].

Ao longo do ano letivo de 2014/2015 o clube de música teve apenas 4 alunas, sendo que três dessas eram alunas com NEE. A aluna que não era NEE demonstrou ao longo do ano ser uma excecional aluna a oficina de música, revelando isso mesmo também no clube de música. Além de se apresentar sempre empenhada e atenta, revelou ser possuidora de um potencial musical imensurável, que se tornou estimulante explorar no clube de música. Por outro lado, as outras 3 alunas apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem, o que tornou o trabalho a desenvolver no clube de música interessante, por um lado, e complicado, por outro. Trabalhar com poucos/as alunos/as é bom, mas trabalhar com alunas com graus tão dispares de capacidade de aprendizagem tornou-se um desafio.

No início de todas as sessões do clube de música, eu e a colega Mariana afastávamos as mesas e cadeira da SM2 para que fosse possível existir algum espaço

¹⁷ Remeto para o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Informação acedida a Outubro 27, 2015 em http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm.

para as atividades do clube. Depois de afastar as mesas, a Mariana punha o seu telemóvel a tocar uma música. A música era decidida no momento pela Mariana. Importava apenas que permitisse algum tipo de movimento por parte de alunas e professoras, e que as músicas fossem diferentes de semana para semana, de forma a contribuir para uma maior diferenciação de géneros musicais a ouvir. Durante todo o ano letivo de 2014/2015, as sessões do clube de música iniciaram-se sempre com uma atividade de movimento livre, que no início gerou grande desconforto por parte das alunas, mas que com o avançar do tempo se tornou numa ação de descontração e libertação corporal, levando a movimentos menos tensos e mais soltos, que demonstraram uma evolução e à vontade ao lidar com o próprio corpo e com o corpo das outras colegas. No início, muitos dos movimentos executados pelas alunas vinham por sugestão minha e da Mariana. Com o passar do tempo as alunas passaram a sugerir e a apresentar movimentos que, no seu entender, iam de encontro à música que estava a ser ouvida.

Passada a fase do movimento livre era pedido às alunas que marcassem os *macrotempos* (Gordon, 2000b) da música que ouviam, de diversas formas. As vezes com os pés, outras vezes com as mãos nas pernas, outras com as mãos no peito. Depois era pedido às alunas que marcassem os *microtempos*, também de diversas formas. No início foi difícil que todas conseguissem fazê-lo, especialmente as alunas que apresentavam mais dificuldades, mas com o tempo foi possível verificar uma grande evolução por parte destas alunas.

Concluída a fase de movimento, as alunas encontravam-se em roda comigo e com a Mariana. Na etapa seguinte eu e a Mariana iniciávamos uma atividade de aprendizagem sequencial, a partir do *Jump Right In: The Music Curriculum*, de Edwin Gordon (2000a), mas não exclusivamente.

Começámos por produzir padrões tonais e rítmicos que as alunas ouviam em conjunto e reproduziam por imitação. Os padrões tonais eram cantados em arpejo utilizando a sílaba neutra “bam”. Era dado às alunas uma pausa para que estas *audiassem* (Gordon, 2000b) os padrões. Os padrões rítmicos eram executados utilizando a sílaba neutra “ba”, não havendo pausa entre a nossa execução e a resposta das alunas. O conteúdo tonal e rítmico era bastante simples. Em termos

tonais trabalhávamos o I e V graus e em termos rítmicos trabalhámos *macrotempo*s e *microtempo*s dentro da métrica usual binária. Quando percebíamos que elas já se encontravam mais à vontade nos padrões de grupo, executávamos padrões individuais, que nos permitiam avaliar o progresso de cada uma delas. Mais tarde passámos para o nível de associação verbal (Gordon, 2000b) mas rapidamente percebemos que tínhamos de voltar para trás e trabalhar melhor o auditivo-oral (Idem).

Durante várias semanas foi este o trabalho que desenvolvemos com as alunas. Durante a primeira metade da aula organizávamos atividades de movimento e na segunda metade da aula trabalhávamos conteúdo tonal e rítmico com recurso a diversas atividades, tornando as aulas dinâmicas e divertidas e mantendo as alunas interessadas e concentradas.

No 2º período pegámos finalmente nos instrumentos. Escolhemos fundamentalmente jogos de sinos, um metalofone e um xilofone. Por vezes utilizávamos também um instrumento de percussão de altura indefinida, quando era necessário marcar bem o ritmo de determinada música. Trabalhámos algum repertório simples, como por exemplo o Hino à Alegria¹⁸. A aluna que referi no início deste subcapítulo com grande potencial musical tocava a melodia, que aprendia de ouvido procurando as notas no instrumento de lâminas¹⁹, e as outras tocavam o acompanhamento, percutindo a tônica e/ou a dominante, mediante o grau de dificuldade que cada uma apresentava. Eu e a Mariana decidíamos o arranjo para o acompanhamento dessa forma.

No final do ano letivo, a escola organizou uma edição dos “Ídolos”²⁰ na qual qualquer aluno/a se poderia inscrever. Com alguma insistência da nossa parte

¹⁸ Excerto da 9ª Sinfonia de Ludwig Van Beethoven.

¹⁹ Importante referir a importância do trabalho de Green (2008) sobre aprendizagem informal na sala de aula.

²⁰ Referente ao programa de talentos da televisão portuguesa Ídolos. A edição da EBPJM foi organizada pelos/as professores/as de música da escola. Cada aluno/a apresentava uma música e o respetivo ficheiro áudio do instrumental. Depois de duas eliminatórias decidiu-se que a vencedora seria a aluna Inês O. do 7ºE. A Inês O. foi já por mim referida neste subcapítulo como sendo aluna do clube de música com grande potencial musical.

conseguimos convencer todas as alunas do clube de música a participar no concurso da escola. Durante as últimas semanas antes do final das aulas e início das eliminatórias do concurso, trabalhámos no sentido de prepara-las, para que se sentissem à vontade e confiantes na sua prestação musical.

O clube de música serviu, para nós estagiárias, como um espaço de total liberdade de experimentação. O professor Paulo Cairrão permitiu-nos explorar, trabalhar e preparar as sessões da forma que queríamos, sem qualquer limitação. Tivemos de aprender a gerir bem as diferentes capacidades e dificuldades de aprendizagem que cada aluna apresentou, muitas vezes falhando e corrigindo para ensinar e trabalhar da melhor forma com alunas com NEE. Para as alunas o clube de música foi também um espaço de liberdade de experimentação. Desde o movimento à preparação para o concurso, onde cada uma delas cantou e criticou construtivamente as outras, à possibilidade de fazer música de forma descontraída e divertida.

III. 5. Clube de Teatro

As atividades do clube de teatro ocorriam duas vezes por semana, às segundas-feiras, das 14:15 às 15:05, e às terças-feiras às 12:15 às 13:05, no auditório da EBPJM. Ao contrário do clube de música, o clube de teatro foi dinamizado pelo professor Paulo Cairrão e pela professora Manuela de Jesus. Às segundas-feiras o professor Paulo trabalhava com 5 alunas do 5º e 6º ano do ensino básico e às terças-feiras o clube de teatro tinha cerca de 15 alunos/as, do 5º ao 8º ano.

No início, as atividades do clube de teatro basearam-se muito em pequenos jogos de apresentação e libertação corporal e vocal. No primeiro dia cada aluno/a se apresentou dizendo o seu nome, primeiro a falar, depois a cantar. Depois cada um/a falou um pouco de si. Tanto eu como a colega Mariana fomos incluídas nas apresentações. Era importante os/as alunos/as perceberem que a partir daquele momento passaríamos a fazer parte do clube, tal como eles/as, embora apenas como observadoras.

As atividades que se seguiram visaram trabalhar aspetos concretos da postura em palco. Primeiro foi importante criar união no grupo. Partindo desse princípio os/as alunos/as estariam mais à vontade para trabalhar com os/as colegas/as e professores/as. Depois trabalhou-se noções de espacialidade. Os/As professores/as tentaram promover uma total liberdade de utilização do espaço do palco. A maioria dos/as alunos/as colocavam-se no palco muito encostados/as à parede, de maneira a sentirem-se protegidos/as. Trabalhou-se expressões, através de jogos com objetos, ou imitação do/da colega em espelho, sem rir. E, por fim, trabalhou-se questões de improvisação e de postura corporal. Muitos/as conseguiam, a partir de uma frase, começar um monólogo interessante e ininterrupto, mas depois eram pouco expressivos/as, ou não sabiam lidar com o corpo, nomeadamente com o que fazer com as mãos, quando se está no meio do palco a dialogar consigo mesmo/a. Durante algumas semanas, professores/as e alunos/as estiveram concentrados/as em desenvolver estas competências. Foi também esse o tempo necessário para a professora Manuela de Jesus escrever a peça que o clube iria preparar durante este ano letivo.

O trabalho a desenvolver era idêntico para os dois grupos do clube de teatro, embora as peças para apresentar no final do ano fossem diferentes. No entanto, o grupo de terça-feira conseguiu desenvolver um trabalho mais interessante. O grupo de segunda-feira era bastante mais pequeno e só tinha raparigas que eram todas bastante envergonhadas e tímidas. Por mais que lhes fosse sugerido uma maior e/ou melhor utilização da voz, do corpo, do espaço, da expressividade, do grupo, elas não se sentiam muito à vontade. Por outro lado, nunca desistiram. Gostavam muito do trabalho do clube de teatro e, eventualmente, começaram a sentir-se menos intimidadas e embaraçadas, e os ensaios tornaram-se mais fluidos e interessantes. O facto do grupo de segunda-feira ser acompanhado apenas por um professor também pode ter contribuído para essa discrepância entre grupos. O trabalho em conjunto do professor Paulo e da professora Manuela de Jesus funcionou muito bem.

Eu e a Mariana fizemos parte das atividades iniciais de reconhecimento do grupo, e interviemos no sempre que achámos pertinente ao longo dos ensaios das

peças, seja para corrigir algo, ou para incentivar positivamente algo que foi bem conseguido.

Embora não necessariamente musical, fazer parte do clube de teatro foi um trabalho muito importante. No que trata à criação de relações interpessoais foi uma experiência fundamental para desenvolver o laço professora-alunos/as. Sempre um pouco antes da hora do clube havia um momento de convívio entre nós estagiárias e os/as alunos/as no recreio, perto do edifício do auditório. Esse convívio tornou-se semanalmente um ritual de boa disposição e brincadeira entre nós. É evidente que a nossa proximidade de idade com os/as alunos/as é diferente da maioria dos/as professores/as, e que essa proximidade de idades também permitiu um maior à vontade perto de nós, de mim e da Mariana, mas por outro lado sempre foi minha intensão estreitar a distância que vai entre mim e os/as alunos/as. Sendo que na aulas isso nem sempre é possível, os clubes foram o terreno ideal para isso. O trabalho era verdadeiramente em conjunto e uns/umas aprenderam com os/as outros/as. Apesar da proximidade nunca existiu qualquer falta de respeito ou abuso por parte dos/as alunos/as. Eles/as sabiam que, embora estagiárias, éramos professoras, o que tornou tudo ainda mais divertido. Éramos professoras, mas fomos colegas.

CAPÍTULO IV: Prática de ensino supervisionada

A minha prática de ensino supervisionada teve lugar na escola cooperante EBPJM em Alverca do Ribatejo, no ano letivo de 2014/2015, sob a orientação do professor Paulo Cairrão, professor de educação musical da escola. Tal como refere o Despacho Nº 43/2014, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, a PES é o momento em que o/a estudante pratica e aplica os seus conhecimentos sobre a disciplina para a qual pretende obter habilitação profissional²¹.

Eu e a Mariana realizámos a nossa PES na EBPJM de acordo com o estabelecido, estando presentes na escola 16 horas semanais que incluíam horas de educação musical para os 6º anos, oficina de música para os 7º anos, clube de teatro, clube de música, horas de coordenação do departamento de expressões – componente de gestão, da qual o professor Paulo Cairrão era coordenador, assim como OTEs sempre que necessário.

Observámos durante o ano as aulas das turmas 6ºA, 6ºB, 6ºC e 7ºC, 7ºD, 7ºE, 7ºG, 7ºH. Mas, por questões práticas, essencialmente de coordenação de horários com a Mariana e com o professor Paulo Cairrão, não me foi possível trabalhar com todas estas turmas. Sendo assim, lecionei às turmas 6ºA, 6ºB, 6ºC e 7ºC, 7ºE, 7ºG.

Das seis turmas com as quais trabalhei escolhi particularizar as turmas 6ºA, 7ºE e 7ºC, por serem turmas muito diferentes umas das outras, com características que tornaram interessante o trabalho desenvolvido²², e por questões práticas que se relacionam com o número de páginas que um relatório de estágio pode ter.

²¹ Despacho Nº 43/2014, FCSH.

²² Nos subcapítulos IV.1., IV.2. e IV.3. desenvolverei esta ideia.

IV. 1. A turma 6ºA

A turma do 6ºA tinha, por semana, dois blocos de 50 minutos de aulas de educação musical. Um à segunda-feira e outro à sexta-feira. Ambos os blocos faziam parte das 16 horas semanais que passava na EBPJM, por isso foi uma turma que acompanhei duas vezes por semana, durante todo o ano letivo.

A turma tinha 28 alunos/as no total. 15 raparigas e 13 rapazes, ou seja, apresentava praticamente o mesmo número de rapazes e raparigas, o que, na maioria das vezes, não costuma acontecer, havendo sempre mais raparigas do que rapazes. Comparativamente com as outras duas turmas de 6º ano que assisti, o 6ºA era uma turma muito irrequieta e conversadora, o que dificultou bastante o trabalho realizado com esta turma. Apenas 2 alunos/as eram escalão A de ação social e 4 eram escalão B. A generalidade dos/as alunos/as tinha 11 anos, exceto 2 rapazes, um com 13 anos, outro com 12 anos, ambos repetentes em anos anteriores. Por outro lado, dois/duas alunos/as desta turma foram alunos/as de excelência no ano letivo anterior. Outra particularidade desta turma era o facto de ter dois alunos NEE, ambos autistas: o aluno nº 6, Duarte, e o aluno nº 11, Gonçalo.

Durante o ano letivo tive oportunidade de assistir a duas reuniões de conselho de turma do 6ºA. A primeira reunião foi no final do 1º período escolar e a segunda foi o último conselho de turma, já depois do fim das aulas e em período de avaliações finais. A primeira reunião serviu, em grande parte, para conhecer melhor os/as alunos/as e para perceber que comportamento e aproveitamento tinham nas outras disciplinas. A reunião demorou muito mais tempo do que seria de esperar e esteve muito centrada nos dois alunos NEE que referi anteriormente. Fomos informadas no início do ano das dificuldades de aprendizagem que estes alunos apresentavam, mas na reunião tornaram-se mais nítidos os problemas.

Na sala de música o Duarte era um rapaz pouco conversador e sossegado. Participou sempre nas atividades propostas, mesmo as que implicavam movimento. Se explicássemos ao Duarte que naquela atividade ele tinha de ouvir a música e movimentar-se ao som do que ouvia, por exemplo, ele ouvia e participava. No início,

toda a turma se movimentava um pouco a medo, por não estar habituada a atividades em que era necessário estar em pé e fora do lugar. Com o Duarte não foi exceção. No início do ano ele estava um pouco receoso mas foi-se libertando e era frequente vê-lo rir. Embora reservado, calado e pouco participativo na sala, ele cantava e tocava flauta quando era pedido. Tinha dificuldades em tocar flauta, que se deviam à sua parca motricidade, mas nunca deixou de tentar. Levou sempre o material para a aula e nunca chegou atrasado. A avaliação nos testes foi sempre positiva, embora estivesse perto da negativa. Em duas ou três situações durante o ano, em aulas lecionadas por mim ou pela Mariana, o Duarte não realizou o que foi pedido. Dizia: «Mas porque é que tenho de tocar flauta? [...] Mas porque é que tenho de dançar? Isto é a aula de música, não é a aula de dança. [...] Isto não é a aula da flauta [Diário de campo, 13.02.2015]». Nestes dias, por mais que se conversasse com o Duarte e se explicasse o que tinha de fazer e porque é que tinha de o fazer, ele não participava. Mas ficava em silêncio, no lugar, atento a ouvir os/as outros/as colegas. Tirando a falta de concentração, se se voltasse a chamar o Duarte para o que estava a acontecer na sala, ele voltava a focar-se. Era um aluno autónomo. No último conselho de turma decidiu-se transitar o Duarte para o 7º ano, mantendo apenas como informação aos/às professores/as do 3º ciclo que o aluno necessita de exercícios adaptados às suas capacidades.

O Gonçalo era muito diferente do Duarte. Cognitivamente, o Gonçalo apresentava muito mais dificuldades. Geralmente era acompanhado por uma funcionária à sala de música ou então eu ia buscá-lo pessoalmente à biblioteca, onde sabia que ele estaria. Na sala de música ele sentava-se no lugar, tirava o caderno e escrevia o sumário. Depois disso tirava da mochila uma série de folhas e fazia *origamis* elaborados, ou desenhos que pintava e depois recortava e colava, formando bonecos a três dimensões. Nunca falava com ninguém, exceto comigo enquanto a Mariana dava aula, ou com ela quando eu dava aula. Por vezes fazia cópias do manual de português ou de história e geografia de Portugal para o caderno, mas nunca estava focado no que acontecia na sala de música. Na 1ª aula em que fizemos atividades de movimento, o Gonçalo levantou-se e foi para o fim da sala com os/as colegas. Estava atento ao que se passava mas não percebia o que tinha de fazer, mesmo depois de lhe ser explicado individualmente. Depois dessa aula nunca mais participou em nenhuma atividade de

movimento. Ficou sempre no lugar. Por vezes, consegui que ele se chegasse mais perto dos/as colegas e que estivesse pelo menos a olhar para a turma, em vez de estar distraído a fazer dobragens e desenhos. Não tocava flauta nem cantava. Nos testes era acompanhado pela Mariana, que se sentava ao lado dele, fazendo-o focar-se a todo o segundo. O Gonçalo só faltou à aula de música quando esteve doente e levou sempre o caderno diário e a flauta. No entanto demonstrou ter enormes dificuldades de aprendizagem. Além desse fator, o Gonçalo apresentou-se sempre como um aluno com grande instabilidade emocional. A meio do 2º período e no final do 3º período, o Gonçalo teve várias crises dentro da sala de aula. Empurrava a mesa com os pés, recusava-se a estar sentado. O professor Paulo Cairrão optou sempre por retirar o Gonçalo da sala, conversar com ele, e quando este estivesse mais calmo, acompanhá-lo de novo à sala. Tal só era possível, porque éramos três professores/as dentro da sala. Se estivéssemos sozinhos/as teríamos de “abandonar” o resto da turma para conseguir acalmar um único aluno. Por outro lado, ignorar o problema só o aumentaria. A melhor solução seria chamar um/a funcionário/a para acompanhar a turma, ou acompanhar o aluno, conforme a situação.

Em reunião final de conselho de turma decidiu-se transitar o Gonçalo para o 7º ano, muito a pedido do pai e da mãe do aluno, que queriam que ele fizesse pelo menos o 9º ano no ensino regular. Mas, além da instabilidade emocional, das grandes dificuldades de aprendizagem, o Gonçalo tem uma caligrafia impercetível, é pouco autónomo e necessitaria de um programa educativo individual com diferentes processos de avaliação, de aulas exclusivamente da parte da manhã e de apoio constante. Além disso, não poderia estar nunca numa turma com 28 alunos/as, e muito menos com outro aluno também autista.

Tirando a evolução dos NEEs ao longo do ano, o aproveitamento global da turma foi bom, à exceção do aluno nº 20, que não transitou de ano. Foi uma turma muito simpática de trabalhar e colaborativa. Mesmo com algumas dificuldades iniciais, estiveram sempre prontos/as a aprender e demonstraram um grande progresso.

IV. 2. A turma 7ºE

A turma do 7ºE tinha, por semana, um bloco de 50 minutos de aulas de oficina de música, tal como todas as turmas de 7º ano. A aula era segunda-feira, das 10:15 às 11:05. A turma tinha 28 alunos/as, sendo que 19 eram raparigas e 9 eram rapazes e nenhum/a recebeu apoio da ação social escolar. A maioria dos/as alunos/as tinha 12 anos exceto 5 alunos/as que eram repetentes.

No que toca a comportamento, o 7ºE era exemplar: geralmente havia sempre tempo para trabalhar o que estava planeado e era possível fazê-lo com calma. Havia pouca ou nenhuma conversa paralela e os/as alunos/as traziam sempre o material, no caso flauta de bisel e caderno diário. Apresentaram-se sempre atentos/as, com interesse e vontade de aprender. O facto da aula de música ser num início de semana, de manhã, era também uma mais valia: os/as alunos/as vinham descansados/as do fim-de-semana e prontos/as para trabalhar, o que fazia com que nesta turma não se observasse a agitação que existe em aulas no final do dia e/ou no final da semana.

Nesta turma não existiam alunos/as NEE. Embora fosse uma turma com vários/as repetentes, o aproveitamento global foi muito bom e na disciplina de oficina de música não foi exceção. Ainda no 1º período, numa aula lecionada pelo professor Paulo Cairrão e por mim registada em diário de campo, este ensinou a turma a tocar na flauta de bisel uma pequena canção alentejana. O professor optou por tocar sozinho uma primeira frase na flauta e de seguida pediu aos/as alunos/as que repetissem. A turma não conseguiu acompanhar e não foi capaz de reproduzir a frase. Uma das alunas, em frustração, começou a chorar, explicando ao professor que não «conseguiu tocar nada» [Diário de campo, 03.11.2014]. A aula foi interrompida e o professor dirigiu-se à aluna tentando acalmá-la e repetindo a frase. A aluna pareceu acalmar-se mas continuou frustrada por não estar a conseguir acompanhar. Este exemplo caracteriza, de certa forma, a vontade de aprender que a turma demonstrou ao longo do ano.

Já no final do ano, numa das aulas por mim lecionadas a esta turma, vi-me obrigada a retirar o aluno nº 24 – Miguel – da sala, depois de o advertir diversas vezes.

O Miguel apresentou desde a 1ª aula uma postura diferente da dos/as colegas. Era indisciplinado, chamando constantemente à atenção com piadas que dizia em voz alta, com palavras ríspidas para alguns/as alunos/as e recusando-se a tocar flauta, cantar e movimentar-se, sempre que solicitado. Nunca trazia material e passava as aulas a baloiçar-se na cadeira, desafiando o professor Paulo Cairrão e nós, estagiárias, chegando mesmo a ser mal educado. Por outro lado, quando atento e com vontade de cooperar e aprender, demonstrava ter um grande potencial musical, que não estava a ser devidamente explorado. O Miguel dizia à partida que não queria fazer, que não fazia, que isso [canção] era coisa de crianças e que ninguém o podia obrigar [Diário de campo, 11.05.2015]. E essa foi a sua atitude até ao final do ano. Embora a turma me parecesse coesa, havendo uma boa relação interpessoal entre colegas, achei sempre que o Miguel não se integrava.

IV. 3. A turma 7ºC

O 7ºC tinha, por semana, apenas uma aula de 50 minutos de oficina de música. A aula era às segundas-feiras, das 16:15 às 17:05. Composta por 28 alunos/as, 14 raparigas e 14 rapazes, o 7ºC era uma turma muito faladora e desconcentrada. Eram vários/as os/as alunos/as que já tinham repetido em anos anteriores, sendo que 4 deles/as eram repetentes do 7º ano. Durante o 1º período, a turma recebeu um aluno NEE, que veio transferido do 7ºH por não se conseguir relacionar com os/as restantes colegas. A turma passou então a ter 29 alunos/as. Ninguém era beneficiário/a de ação social e praticamente toda a turma tinha apoio a matemática e português.

Embora faladores/as, não eram alunos/as com uma má postura ou falta de educação. Apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem que, a meu ver, se deviam à falta de concentração e empenho da turma, no seu geral. Por outro lado, a aula de oficina de música era a última do dia para estes/as alunos/as. Tal fator, influenciou em muito a postura de cansaço, fadiga e desconcentração que se vivenciava naquele horário. Embora demonstrassem interesse nas aulas por mim lecionadas, a vontade de sair e ir para casa impunha-se, e os/as alunos/as

apresentavam-se impacientes, tornando-me também a mim impaciente. A conversa era geral. Vi-me obrigada a falar sempre mais alto do que queria, tal era o barulho dentro da sala. Muitas vezes o barulho gerava-se pela vontade de participar e dizer algo que estes/as consideravam pertinente para a matéria dada naquele momento. Era o barulho de uma turma a querer participar toda ao mesmo tempo.

O 7ºC era uma turma bastante homogênea. Nunca senti que existisse um/a ou vários/as alunos/as que se destacasse dos/as outros/as pela positiva ou negativa. Se havia barulho era geral, se havia silêncio era geral, se havia desinteresse ou interesse era geral. É também de notar que o 7ºC foi a turma que mais interesse demonstrou nas aulas por mim lecionadas do módulo música e ação cénica, com especial ênfase dado à ópera²³.

O aluno número 29 – Bernardo, que foi transferido para esta turma no início do ano letivo, nunca se conseguiu integrar no 7ºC. Em conversa com o Bernardo percebi que ele não gostava dos/as colegas da turma onde inicialmente foi colocado, e que o mesmo se passava com os/as colegas desta turma. Porquê, não consegui perceber e ele nunca me quis explicar. Mas dizia-me também que esta turma era melhor que a anterior. Inicialmente, o Bernardo foi colocado no 7ºH, que era uma turma muito conflituosa. Havia muito *bullying* entre colegas e discussões em praticamente todas as aulas, pelo menos nas de oficina de música. É simples compreender que um aluno como o Bernardo não se sentisse bem naquela turma. O Bernardo é um aluno muito introvertido, concentrado nas suas próprias ações e sem grandes relações com colegas. No 7ºC não existiam os conflitos que existiam no 7ºH, daí que ele se sentisse melhor nesta turma, mas continuou sempre sozinho e, durante este ano letivo, não construiu relações de amizade com nenhum/a colega.

²³ Falarei sobre este módulo no subcapítulo IV. 5.

IV. 4. Aulas observadas

Com já foi referido, tive a oportunidade de, durante o ano letivo de 2014/2015, e referente à minha PES, observar aulas dadas pelo professor Paulo Cairrão na EBPJM, em Alverca do Ribatejo, e da minha colega de estágio Mariana Vences.

Iniciei o estágio curricular no dia 29.09.2014, uma segunda-feira. Assisti a 16 horas de aulas por semana, todas as semanas durante o período letivo, com exceção das aulas que fui eu própria a lecionar. Nunca tendo lecionado até àquele momento, estava bastante entusiasmada e com vontade de absorver o máximo de informação possível.

O início das aulas decorreu da mesma forma para todas as turmas que o professor Paulo Cairrão tinha. Para o professor foi importante apresentar-nos às turmas e fazê-las perceber que iríamos acompanhá-las o ano inteiro, não apenas observando, mas também lecionando. Para ele era importante que os/as alunos/as nos vissem logo do começo como professoras de música e não apenas como estagiárias. Estávamos ali para os/as acompanhar, ajudar, ensinar, mas também repreender quando necessário e manter a ordem, não apenas nas aulas que nos iriam ser atribuídas, mas em todas. O professor Paulo deixou claro que queria que interrompêssemos as aulas dadas por ele sempre que achássemos necessário e pertinente. Estávamos ali para aprender, mas acima de tudo estávamos ali para fazer parte da aula. De tal forma que na 1ª aula quis logo que interviéssemos.

A 1ª semana de aulas foi a semana dos testes de avaliação de diagnóstico. É prática na EBPJM avaliar o conhecimento adquirido em anos anteriores pelos/as alunos/as na 1ª semana de aulas, em todas as disciplinas. Depois dessa semana, os resultados dos testes são discutidos em reuniões de grupo, no caso, de grupo de educação musical (grupo 250), depois em reunião de departamento de expressões e, por fim, vão a conselho pedagógico, onde são avaliados e onde se traça um plano geral de intervenção. Logo no 1º dia, o professor Paulo sugeriu que fôssemos nós a dar os testes de diagnóstico e a realizar os exercícios para os/as alunos/as, de forma a que estes/as se habituassem, logo de princípio, com a nossa presença.

Durante todo o ano letivo, nunca vi o professor Paulo levantar a voz, exceto uma ou duas vezes. O professor é uma pessoa calma, com experiência e com uma presença forte. Às vezes bastava falar um pouco mais ríspidamente para a turma perceber que não estava a ter o comportamento devido para uma sala de aula. Foram raras as vezes em que pediu a caderneta do/a aluno/a ou que escreveu um recado. As vezes em que isso aconteceu trataram-se de episódios claros de violência física. Foram várias as vezes em que eu teria pedido a caderneta e enviado recado para casa, ou até mesmo marcado falta ao/a aluno/a, geralmente em casos de violência verbal e psicológica. Mas nesses casos, o professor preferiu não o fazer. No final das aulas tive sempre oportunidade de discutir isso, e outras coisas, com ele e trocar pontos de vista. Eram momentos de aprendizagem, para mim, muito importantes. No final das aulas, clubes, reuniões, tínhamos sempre tempo para discutir e conversar, mesmo que o tempo, por vezes, fosse curto.

O tempo que passei a observar antes de lecionar foi importante para perceber que na sala de aula acontecem muitas situações em simultâneo, e que, muitas delas, não estamos sequer à espera que aconteçam. Foi importante o tempo que tive para perceber as dinâmicas das turmas, para perceber que alunos/as estão calados/as e atentos/as e os que estão calados/as e não estão atentos/as; para perceber que alunos/os estão tristes; que alunos/as estão cansados/as; que alunos/as não estão a acompanhar a matéria ou têm dificuldades. Passada esta fase, foi mais simples estar em frente às turmas, na medida em que a minha cabeça não estava apenas focada na matéria que tinha que lecionar, mas em todo um mundo de outros fatores. Mesmo com barulho, mesmo com confusão, mesmo com movimentos dentro da sala, não perdi o foco nas turmas e não perdi o foco em mim e naquilo que tinha de fazer. Daí a importância das aulas observadas. Não observei apenas o professor a lecionar mas também o comportamento das turmas.

As aulas iniciavam-se com a abertura da lição e a data, marcando o início da aula e fim do intervalo. Desta forma dava-se aos/as alunos/as um tempo para acalmarem e adotarem uma postura diferente à que tinham durante o intervalo. O sumário era sempre escrito no final da aula. Como as aulas eram de 50 minutos, por vezes não havia tempo para escrevê-lo e, então, no início da aula seguinte, escrevia-se

o sumário da aula anterior, o que servia também para fazer uma breve revisão do que já tinha sido trabalhado.

No que trata aos 6º anos, o professor seguiu o manual adotado pela escola para o ensino de educação musical. O livro é o 100% Música – 6º ano (Neves, Amaral & Domingues, 2013). É um livro muito teórico, com muito texto mas também com muitas músicas passíveis de serem trabalhadas. Em cada módulo (ou *link*, como aparece no manual) são trabalhadas as várias competências da educação musical: timbre, ritmo, altura, dinâmica e forma, embora isoladamente, e sempre por essa ordem.

Para o 7º ano, a EBPJM não adotou nenhum manual. No entanto, os/as professores/as do grupo 250 definiram uma proposta de planificação com os conteúdos a trabalhar em oficina de música²⁴. No primeiro período foi trabalhada a música tradicional portuguesa. Foram ensinadas diversas canções tradicionais de várias regiões de Portugal, nomeadamente Beira Litoral, Trás-os-Montes, Minho, Alentejo e Beira Baixa. Durante o período, os/as alunos/as tocaram e ouviram repertório destas regiões e identificaram os seus instrumentos característicos. Parte da ficha de avaliação de oficina de música do 1º período estava relacionada com esta matéria, como seria de esperar²⁵.

No 2º período, o professor escolheu trabalhar o módulo da música *Rock* e da música *Pop*. As aulas foram essencialmente expositivas e os/as alunos/as tiveram de realizar um trabalho escrito para apresentar no final do período. O trabalho foi realizado em grupos, escolhidos aleatoriamente pelo professor Paulo Cairrão. Foram vários/as os/as alunos/as que não realizaram o trabalho no final e tiveram avaliação negativa no período. O facto de não ter sido imposto pelo professor Paulo um teste de avaliação escrito deu liberdade aos/às alunos/as para gerirem o tempo à sua maneira, de forma a apresentar o trabalho no final. Por outro lado, essa liberdade demonstrou o desinteresse, a falta de empenho e de responsabilidade de muitos/as alunos/as das várias turmas de oficina de música.

²⁴ ANEXO 2 e ANEXO 3.

²⁵ ANEXO 10.

No 3º e último período, o professor Paulo escolheu, ambiciosamente, trabalhar três módulos. No 1º módulo – música e imagem – foi estudada a utilização da música em contexto televisivo e em contexto cinematográfico. As aulas foram lecionadas pelo professor Paulo, pela Mariana e por mim. Os/As alunos/as aprenderam a tocar três temas na flauta de bisel: um arranjo do tema *Baba O'Riley* da banda The Who, o tema principal da série *Ficheiros Secretos* e um arranjo do tema *Concerning Hobbits*, do compositor Howard Shore, presente no filme *Lord of the Rings*²⁶. Os/As alunos/as tiveram de estudar os três temas pois, parte da avaliação final, foi tocar uma destas peças, que foi escolhida por nós, estagiárias, no dia da avaliação²⁷. As turmas aderiram bem à ideia de ter de estudar as três peças, porque qualquer uma delas poderia fazer parte da avaliação. No que trata ao 2º módulo – música e ação cénica – o professor escolheu apresentar duas variantes de ação cénica: a ópera e o musical americano. Este módulo foi lecionado por mim. O 3º módulo escolhido pelo professor para ser trabalhado foi – música e multimédia. Neste módulo seriam trabalhadas questões de som e evolução da reprodução sonora, assim como o áudio digital. Após a planificação das aulas que seriam lecionadas por mim e pela Mariana, verificou-se que não seria possível trabalhar este módulo, por falta de tempo.

IV. 5. Aulas lecionadas

Durante a minha prática de ensino supervisionada na EBPJM lecionei um total de 26 aulas de 50 minutos.

Uma dessas aulas aconteceu a pedido do professor Paulo Cairrão, no dia 02.03.2015 e foi uma conversa com os/as alunos/as da turma de 7ºC sobre parentalidade positiva, inserida no âmbito do projeto de educação sexual da turma. Durante essa aula optei por sentar-me com os/as alunos/as e esclarecer dúvidas sobre

²⁶ ANEXO 08.

²⁷ ANEXO 11.

homoparentalidade. A turma apresentou-se recetível a discutir o assunto e mostrou reconhecer a existência de famílias homoparentais. Embora as dúvidas fossem muitas, em conjunto, a turma e eu, fomos esclarecendo questões e preconceitos de senso-comum, que existem e continuarão a existir, enquanto as questões LGBT não forem abordadas, por profissionais esclarecidos/as, em projetos de educação sexual na escola²⁸.

As restantes 25 aulas de 50 minutos que lecionei foram combinadas com o professor Paulo Cairrão e com a Mariana, mediante o que o professor Paulo tinha programado trabalhar com as suas turmas e mediante o tempo disponível que nos restava. As planificações encontram-se em anexo neste trabalho e foram entregues e discutidas com o professor Paulo²⁹ durante o ano letivo de 2014/2015, ano de realização desta PES.

As aulas que lecionei às turmas de 6º ano, fi-lo seguindo o manual 100% Música – 6º ano (Neves, Amaral & Domingues, 2013), como propôs o professor Paulo, adaptando as atividades propostas pelo manual, de forma a tornar as aulas mais interessantes e didáticas, trabalhando vários conteúdos de uma vez, e não apenas um conteúdo como propõe o manual. As turmas colaboraram sempre, transformando as aulas num espaço de aprendizagem mas também de descontração.

Todas as aulas que planifiquei para as turmas de 6º ano com as quais trabalhei, à exceção da aula referente ao projeto de investigação³⁰, iniciaram-se com uma atividade de movimento, que serviu para percecionar corporalmente o que pretendia trabalhar na atividade que se seguiria (Valerio, et al, 1998). As atividades de movimento são sempre momentos de maior descontração e, por isso, de mais confusão e barulho. A partir do momento em que as turmas de 6º ano se habituaram à dinâmica das minhas aulas, as atividades de movimento foram momentos absolutamente proveitosos.

²⁸ Sobre o assunto remeto para o material de apoio a alunos/as e professores/as no âmbito do projeto de educação, desenvolvido pela ILGA-Portugal “Tod@s somos preci@s”. Informação acedida a Outubro 20, 2015 em <http://ilga-portugal.pt/areas-trabalho/areas-trabalho.php?tipo=educacao>.

²⁹ VER ANEXOS 15, 16, 17, 18,19, 20, 21, 22, 23, 24, 25.

³⁰ O projeto de investigação será descrito no capítulo V.

No que diz respeito às turmas de 7º ano, ficou decidido que iria lecionar o módulo música e ação cénica, como já referi anteriormente. Para tal, realizei uma série de diapositivos em *PowerPoint*, apenas com imagens e vídeos³¹, para que a aula tivesse algum suporte visual que permitisse a discussão e não se tornasse demasiado expositiva. As aulas deste módulo estiveram centradas no visionamento de excertos de óperas³² e na subsequente discussão. Preocupei-me, em primeiro lugar e devido à relutância que encontrei nos/as alunos/as quando disse que iríamos trabalhar este tema, em escolher exemplos de números que fossem o mais populares possível. A minha ideia em fazê-lo com estes exemplos foi mostrar que existem temas que eles/as ouvem, por exemplo, em anúncios de televisão, que são, na verdade números integrantes de uma ópera. Preocupei-me também em mostrar números das três línguas mais relevantes em termos operáticos: francesa, alemã e italiana. No entanto, não me esqueci de referir a ópera em Portugal.

Expliquei, em linhas gerais, os enredos, e depois ouvimos (e vimos) os exemplos que escolhi. Dentro destes exemplos, tive em atenção a tipologia de vozes que apresentei, de forma a que os/as alunos/as ouvissem o maior número de vozes possíveis, comparando-as entre si. Ao mesmo tempo fomos descrevendo cenários, figurinos, roupas, encenações e tudo o que nos foi possível observar nos exemplos. No final da aula pedi aos/às alunos/as que realizassem um pequeno trabalho de casa: pesquisar uma ópera ou um musical, embora este último ainda não tivesse sido abordado. Expliquei que não me interessava um longo trabalho escrito de algo que viram na internet e copiaram, mas apenas uma pequena folha no caderno com tópicos sobre o enredo, as personagens, a sua tipologia vocal, e outros aspetos que lhes parecessem relevantes³³.

A aula sobre o musical americano³⁴ seguiu exatamente os mesmos moldes que a aula sobre a ópera, tenho como única diferença o facto de ter aproveitado alguns

³¹ VER ANEXO 06.

³² VER ANEXO 18.

³³ ANEXO 14.

³⁴ ANEXO 19.

trabalhos de casa que os/as alunos/as fizeram e apresentaram, para ilustrar o que tinha programado discutir, transformando, naquela, aula alunos/as em professores/as.

O último bloco de aulas por mim lecionadas aconteceram em véspera de testes de avaliação do 3º trimestre e, por isso, fiquei encarregue das aulas de revisões da matéria dada e preparação para o teste, tanto nos 6º anos como nos 7º anos³⁵.

Por um lado, preocupei-me em fazer uma breve revisão, através da realização de exercícios de fossem idênticos aos que iriam sair no teste de avaliação. Por outro, em esclarecer as dúvidas dos/as alunos/as.

³⁵ ANEXO 23 e 24.

CAPÍTULO V: Componente de investigação

«Those who would codify the meanings of words fight a losing battle, for words, like the ideas and things they are meant to signify, have a history.» (Scott, 1986, p.1053)

«One of the most salient characteristics of ideology is its tendency to maintain and reproduce existing relationships, by appealing to notions of “common sense” as proof of its own legitimacy”.» (Green, 1997, p.3)

O objetivo deste estudo é tentar perceber que pressupostos e noções de senso-comum apresentam os alunos quando confrontados com a realidade *genderizada*³⁶ da experiência musical.

V. 1. Motivação e problemática

Existe uma dificuldade tremenda em penetrar as raízes de pensamento que compõem (no sentido de moldar) as nossas visões do que nos rodeia, e essa tem sido a dificuldade com que me tenho deparado ao longo dos anos, enquanto musicóloga investigadora no âmbito do género e música, e enquanto ativista pelos direitos humanos. Por essa razão, nesta pequena investigação, que faz parte da minha PES na EBPJM, tenho como finalidade levantar questões, mais do que propriamente dar respostas, e provocar pensamento crítico mais do que apresentar soluções.

Fazemos género todos os dias³⁷. Em casa, na rua, na escola, no recreio, no trabalho, em voz alta ou para nós mesmos/as. A identidade de género é uma das formas possíveis de pensar papéis sociais na sala de aula, mas não será certamente a única. Por outro lado, é um aspeto absolutamente central quando se conjuga relações

³⁶ Com base numa separação binária de género baseada em critérios opostos de masculinidade e feminilidade que tendem a cair em conceptualizações estereotipadas (Pereira, 2012; Green 1997).

³⁷ Sobre esta questão remeto para o artigo *Doing Gender* de Cadance West e Don Zimmerman (1987).

de poder e desigualdades, identidades e experiências individuais (Pereira, 2012). Quando refletimos sobre género, refletimos sobre questões de identidade individual e, consequentemente, de identidade de um grupo. Ou seja, processos de socialização e interação entre indivíduos (Goffman, 1993). Existem conjuntos de discursos e práticas sociais internalizadas num imaginário comum a uma comunidade, seja ela de que tipo for, e o meu interesse é estudar os discursos produzidos e questioná-los. O género deve necessariamente ser encarado como ferramenta de poder e controlo social através de um conjunto de normas impostas pela sociedade (Butler, 1990).

Como é que a identidade de género aparece representada no imaginário dos/as alunos/as? De que forma a música contribui para a acentuação do binarismo homem-mulher? Existem discursos e práticas sociais internalizadas neste contexto? Que generalizações fazem os/as alunos/as quando confrontados/as com questões que relacionam a música com o género? Existe de facto uma experiência musical *genderizada*?

Esta investigação apresenta um quadro teórico multidisciplinar centrado na educação, nos estudos de género e na sociologia. Ao longo deste capítulo procurei apoiar a minha reflexão sobre género e educação musical em Green (1997, 2002). Mas antes, não poderia deixar de referir o meu quadro teórico dentro dos estudos de género, feminismos e teoria *queer*, apoiado em Pereira (2012), Scott (1986), Butler (1990), Preciado (2014), Braga (2013), assim como em Goffman (1993), Bourdieu (2010, 2011) e Foucault (1976), no que trata ao enquadramento sociológico.

V. 2. Enquadramento teórico

O termo género existe para categorizar com base no binarismo mulher-homem (Butler, 1990) processos sociais e culturais de identificação (Lamb, 2002, p. 649). Pereira designa género como:

«o conjunto de significados e valorizações associados, num certo tempo e espaço social e geográfico, às categorias «feminino» e «masculino», e processos, discursos e estruturas através das quais se (re)produzem e negociam, de forma contínua mas variável

diferenciações e hierarquias entre pessoas e «coisas» com base nessas categorias.» (Pereira, 2012, p.35)

Sendo o meu ponto de partida entender a noção de género, iniciei a minha reflexão na ideia de biopoder, que Foucault (1976) identifica como uma regulação da sexualidade, onde o sexo se transforma num valor político e numa ferramenta de poder, e onde se constroem discursos. Discursos, esses, que existem numa memória coletiva. Ou seja, existem discursos e práticas sociais internalizadas num imaginário comum a uma comunidade, seja ela de que tipo for.

Neste mesmo sentido, Butler (1990) argumenta que, para tal, foi necessário estabelecer o conceito de género, assente no binarismo homem/mulher, e rejeita esta ideia, avançando que o género é um artifício esculpido no indivíduo por processos de repetição, e não uma realidade biológica. Butler (1990) sugere que o género é performativo e um artifício flutuante (1990, p.9). Goffman (1993) realça também a dimensão performativa da ação, embora numa outra perspetiva e direcionada para a retórica, analisando o modo como os indivíduos desempenham papéis sociais, pela forma como se apresentam uns aos outros.

Sobre Butler, Pereira sintetiza: «Butler conceptualiza assim o género enquanto um conjunto de performances cuja repetição e cristalização ao longo de tempo produz a ilusão da existência de uma identidade de género natural, real e verdadeira (2012, p. 49)». Tal como sugerem West e Zimmerman (1987), Butler (1990) afirma que o género é algo que se *faz* e não algo que se possui.

Por outro lado, a *performance* de género nunca é (totalmente) livre, como afirma Butler (1990). Está inscrita num contexto absolutamente regulador. Bourdieu (2011) entende o processo de construção da memória coletiva enquanto conjunto de produções simbólicas que constituem instrumentos de dominação. Estas são produções simbólicas ao serviço de classes dominantes, servindo para a sua integração e para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, para uma legitimação da ordem estabelecida. Com efeito, tornam-se invisíveis e passam a ser estruturas estruturantes (Bourdieu, 2010). Não existe uma figura de poder supremo. As estruturas estruturantes são transmitidas por agentes que operam no campo.

Contrariamente ao que defende Foucault (1976) sobre a existência de um biopoder que opera através de mediadores, Bourdieu (2011) não identifica uma figura de poder, mas antes as estruturas estruturantes já referidas, que agem através de capital simbólico, ao serviço das classes dominantes. E assim, os próprios agentes dominados participam ativamente nos processos de dominação (Idem).

O que Butler (1990) argumenta é a possibilidade de criar *Gender Trouble*. Ou seja:

«(...) transformar os sistemas de significados e normas de género e subverter a conceptualização dicotomizada (e heteronormativa) da masculinidade e da feminilidade através do desempenho sistemático, ativo e consciente de performances “confusas” (isto é, que não correspondem ao que é considerado normal e natural).» (Pereira, 2012, p. 50)

No que trata à educação musical, livros e artigos especializados, assim como o próprio currículo e os materiais de apoio disponíveis, continuam a perpetuar discursos de uma antiga história da música onde existe uma hegemonia do sexo masculino e onde as mulheres são empurradas para papéis abstratos e coletivos³⁸.

O interesse na construção e desmistificação de questões relacionadas com género por parte de professores/as, nas suas salas de aula é ainda limitado. Questões como a raça, a identidade sexual, a idade, a linguagem, a etnicidade e a religião são pensadas em contexto de sala de aula. Mas no que trata ao género isso nem sempre acontece.

Roulston e Misawa afirmam que:

«by considering ‘gender problems’ as an artefact of the past that have been resolved, music educators may be at risk of succumbing to ‘gender-blindness’, in which the view is taken that gender is no

³⁸ O facto de estarem ligadas à maternidade e a maternidade ser encarada como uma missão divina, do foro privado, fez com que estas fossem remetidas para um papel secundário. As mulheres aparecem agregadas a um núcleo familiar. Não sendo autónomas judicialmente, são as mães, as esposas, as filhas de grandes compositores, e o facto de não serem economicamente independentes, retira-lhe o poder, e consequentemente a voz, o discurso (Mattoso, 2011a, 2011b).

longer na issue worthy of further study.» (Roulston e Misawa, 2011, p.4)

No que trata aos estudos de género por parte de investigadores/as em educação musical, os trabalhos incluem investigações quantitativas sobre o efeito do género em performance musical, como escolha de instrumentos e a sua aprendizagem, precisão no canto e preferências musicais, estratégias para encorajar a participação de rapazes na aprendizagem musical, para nomear alguns (Roulston & Misawa, 2011, p. 4).

Green afirma (1997) que homens que ensinam música, especialmente em escolas primárias, amplificam a sua noção hegemónica de masculinidade, desde que a música ocupa um papel subordinado dentro do currículo escolar e estando historicamente associado à feminilidade. O que invariavelmente acontece é uma separação binária de género baseada em critérios opostos de masculinidade e feminilidade que tendem a cair em conceptualizações estereotipadas (Green, 1997). Existe a ideia de que as mulheres estão associadas à maternidade e ao apoio de todo o tipo, e os homens à competitividade e à força (Idem). No entanto, e apesar de tudo isto, continua a ser invisível e algo que nem sequer vale a pena considerar. Roulston e Misawa nas suas investigações (2011) consideraram ser difícil discutir género com professores/as de educação musical, por estes/as expressarem que o género não é necessariamente significativo nos seus papéis profissionais enquanto professores/as de música. Muitos professores/as afirmaram não ter notado incidentes com base em questões de género, quando lhes foi pedido que descrevessem o que acharam mais relevante no seu trabalho com rapazes e raparigas (Roulston & Misawa, 2011). Evocaram outras questões sociais, como a raça e a idade, como sendo mais relevantes em discussões sobre o seu trabalho. O género era simplesmente uma questão que não sobressaía nas suas interações com as crianças. Uma das professoras em particular foi mesmo enfática a expressar que não diferenciava estudantes com base em questões de género, e que não considerava existirem diferenças entre rapazes e raparigas nas suas turmas (Idem).

Green afirma:

«Schools help to reproduce girls' and women's, boys' and men's long-standing historical musical practices. This reproduction occurs precisely because schools offer an apparently equal opportunity to both girls and boys to take up any instruments, and to become involved in any musical style on offer. Girls and boys on the whole respectively tend to choose particular activities and styles that already symbolically affirm conventional discursive constructions of femininity or masculinity in the wider world outside the school.» (Green, 2002, p. 9)

A sala de aula deve ser considerada um espaço onde professores/as e alunos/as demonstram a sua identidade. É necessário tentar perceber quais são as implicações das construções de género dentro da sala de aula. Mas acima disso é de extrema utilidade considerar como é que formadores/as de professores/as podem preparar os professores/as, e futuros professores/as, a resistir a construções de género que reiteram estereótipos de performance de masculinidade e feminilidade.

A mesma avança:

«For a boy to engage in vocal or orchestral music, (...) involves taking a risk with his symbolic masculinity. If these activities provide a suitable mantle for girls, then they are for boys rather like putting on a dress. Just as girls negotiate a feminine gender identity through music, so boys negotiate a masculine gender identity. (Green, 2002, p.5)

Lamb, Dolloff e Howe (2002) refletem sobre o papel da escola e da construção de currículos e afirmam que o que os caracteriza é «a decision about what matters» (Lamb, 2002, p. 660):

«The development of feminist theory and gender research has resulted in an expansion in our conceptions of what "matters" in school. What matters is not only the musical content of our programs but our pedagogy – how we interact musically and personally with our students, the way we design our musical environments to be inclusive.» (Lamb, Dolloff, Howe, 2002, p.660)

Green afirma (2002) que os/as professores/as associam as raparigas a atitudes e noções convencionais de feminilidade, como o desejo de expressar as suas emoções ou a delicadeza. A mesma comenta que «girls are able to adopt certain musical practices and musical styles, like a mantle or a piece of clothing which helps them to affirm their gender» (Green, 2002, p.4).

V. 3. Método

No meu estudo, analiso descritivamente as respostas dadas a um questionário³⁹ que elaborei, tendo em conta a minha questão prévia. Utilizei 20 minutos de uma aula de educação musical onde fiz passar os questionário aos/às alunos/as, que o responderam no momento. Estive sempre presente na sala e disponível para responder a qualquer questão que surgisse. O questionário apresenta questões que se baseiam em noções de senso-comum e pressupostos básicos, adaptadas de um estudo feito por Green (1997). Aos/Às participantes foi pedido que fizessem uma apreciação sobre comportamentos musicais específicos e que os categorizassem como sendo de “rapaz”, de “rapariga” ou de “ambos igualmente”.

O questionário foi dado a responder a três turmas de 6º ano do ensino básico do Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães, em Alverca, numa amostra total de 78 alunos/as, na sua maioria do sexo feminino ($N = 41$; 52.6%), com uma média de idades aproximada de 12 anos ($M = 11.71$; $DP = 0.775$).

As três turmas foram por mim acompanhadas diariamente na minha PES, na escola onde fui destacada, e representam uma amostra que tem por base critérios de seleção que me pareceram relevantes: distribuição equilibrada no que trata ao sexo, mesmo nível de escolaridade, idades aproximadas.

³⁹ ANEXO 26

Para averiguar se as respostas às perguntas do questionário dependem do sexo dos/as alunos/as recorri ao *Teste de Independência do Qui-Quadrado*. Foi considerado um nível de significância (α) de 0.05 em todas as análises.

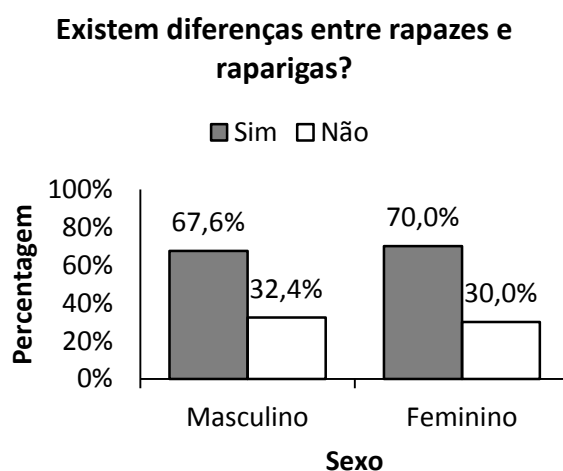
V. 4. Análise de dados e resultados

Questão 1.

Existem diferenças entre rapazes e raparigas?

A perceção de que existem diferenças entre rapazes e raparigas revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (1) = 0.053$; $p = 0.818$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A maioria dos/as alunos/as considera que existem diferenças entre rapazes e raparigas, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (67.6%) e pelas raparigas (70.0%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 01⁴⁰.



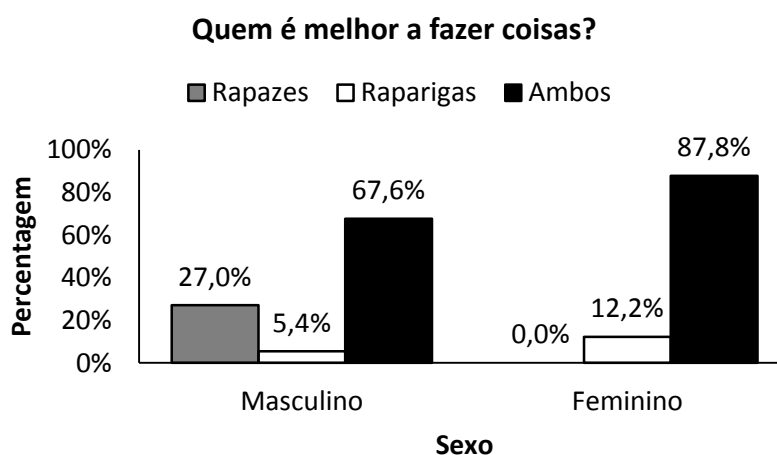
Questão 2.

Quem é melhor a fazer coisas?

A perceção sobre qual dos géneros faz melhor as coisas depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 13.099$; $p = 0.001$).

⁴⁰ Lista de tabelas – Tabela 01.

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível das respostas *rapazes* e *ambos*. Apesar da maioria dos/as alunos/as considerar que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as a fazer coisas, esta opinião foi expressa em maior percentagem pelas raparigas (87.8%) do que pelos rapazes (67.6%). Ainda assim, a opinião de que os rapazes fazem as coisas melhor do que as raparigas foi expressa em maior percentagem pelos rapazes (27.0%) do que pelas raparigas (0.0%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 02⁴¹.



Questão 3.

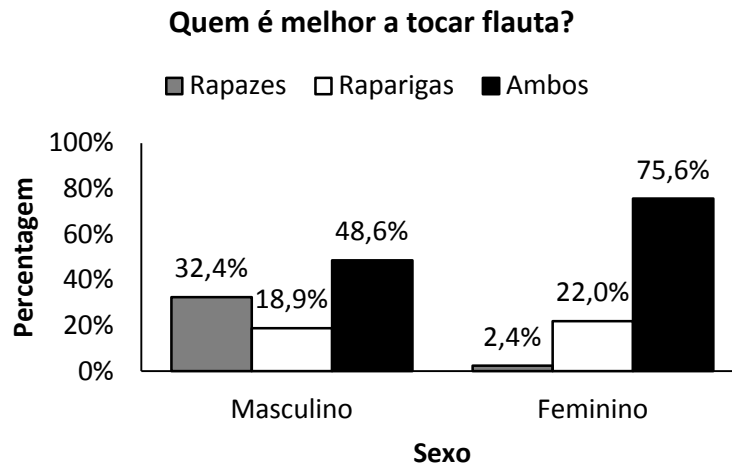
Quem é que toca melhor flauta?

A perceção sobre qual dos géneros toca melhor flauta depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2(2) = 12.835; p = 0.002$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível das respostas *rapazes* e *ambos*. Apesar de grande parte dos/as alunos/as considerar que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as a tocar flauta, esta opinião foi expressa em maior percentagem pelas raparigas (75.6%) do que pelos rapazes (48.6%). Ainda assim, a opinião de que os rapazes tocam flauta melhor do que as raparigas foi expressa em maior percentagem pelos rapazes (32.4%) do que pelas raparigas (2.4%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 03⁴².

⁴¹ Lista de tabelas – Tabela 02.

⁴² Lista de tabelas – Tabela 03.

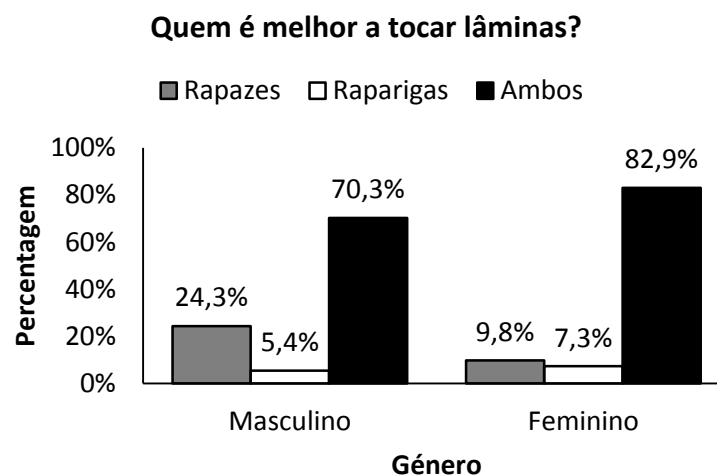


Questão 4.

Quem é que toca melhor lâminas (xilofones, metalofones)?

A percepção sobre qual dos géneros toca melhor lâminas revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 2.992$; $p = 0.221$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A grande maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as a tocar lâminas, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (70.3%) e pelas raparigas (82.9%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 04⁴³.



⁴³ Lista de tabelas – Tabela 04.

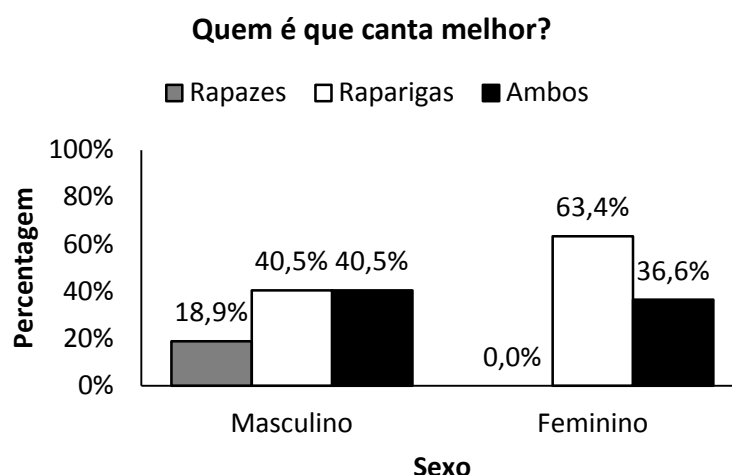
Questão 5.

Quem é que canta melhor?

A percepção sobre qual dos géneros canta melhor depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 9.772$; $p = 0.006$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível da resposta *rapazes*. A opinião de que os rapazes cantam melhor do que as raparigas foi expressa em maior percentagem pelos rapazes (18.9%) do que pelas raparigas (0.0%).

A maioria das raparigas (63.4%) considera que as raparigas cantam melhor do que os rapazes. Além disso, as opiniões de que ambos os sexos cantam bem, e de que as raparigas cantam melhor do que os rapazes, foi expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (40.5%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 05⁴⁴.



Questão 6.

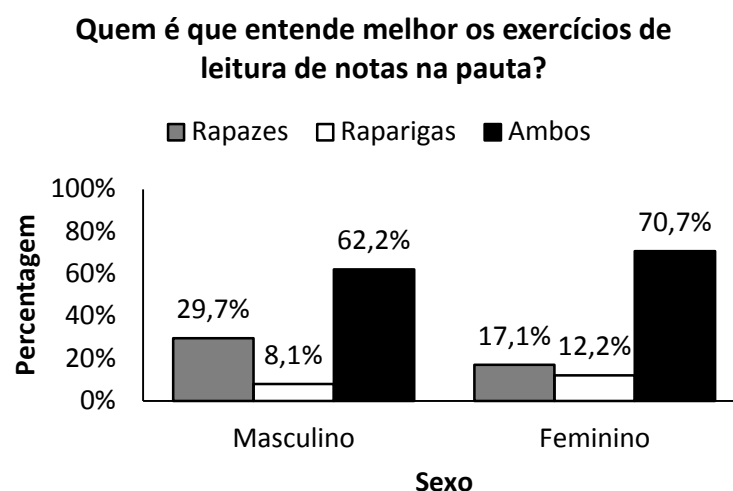
Quem é que entende melhor os exercícios de leitura de notas na pauta?

A percepção sobre qual dos géneros entende melhor os exercícios de leitura de notas na pauta revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 1.881$; $p = 0.418$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A maioria dos/as alunos/as de ambos os sexos considera que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as nos exercícios de leitura de notas na pauta, sendo

⁴⁴ Lista de tabelas – Tabela 05.

esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (62.2%) e pelas raparigas (70.7%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 06⁴⁵.



Questão 7.

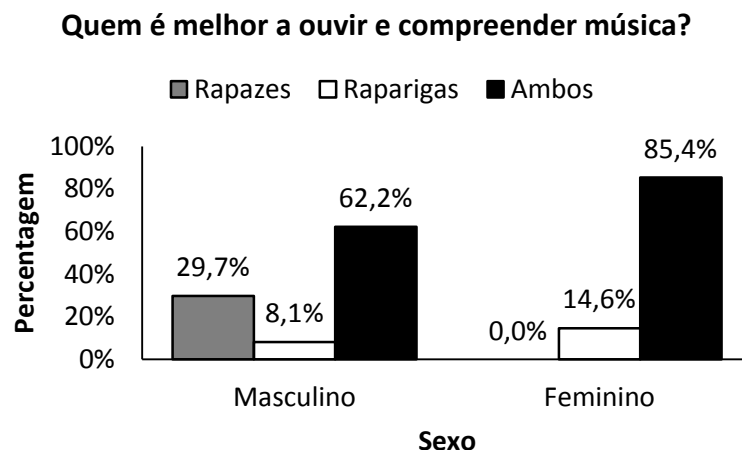
Quem é melhor a ouvir e compreender música?

A perceção sobre qual dos géneros ouve e compreende melhor música depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 14.315; p < 0.001$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível das respostas *rapazes* e *ambos*. Apesar da maioria dos/as alunos/as considerar que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as a ouvir e compreender música, esta opinião foi expressa em maior percentagem pelas raparigas (85.4%) do que pelos rapazes (62.2%). Ainda assim, a opinião de que os rapazes são melhores a ouvir e compreender música do que as raparigas foi expressa em maior percentagem pelos rapazes (29.7%) do que pelas raparigas (0.0%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 07⁴⁶.

⁴⁵ Lista de tabelas – Tabela 06

⁴⁶ Lista de tabelas – Tabela 07.

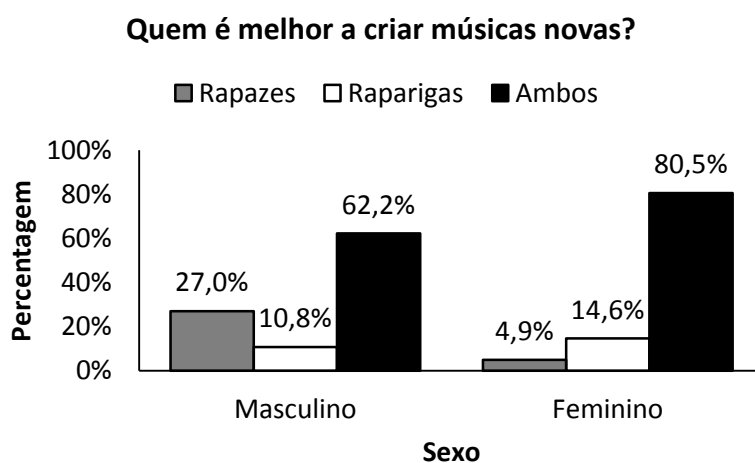


Questão 8.

Quem é melhor a criar músicas novas?

A percepção sobre qual dos géneros cria melhor músicas novas depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 7.333; p = 0.026$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível da resposta *rapazes*. A opinião de que os rapazes são melhores do que as raparigas a criar músicas novas foi expressa em maior percentagem pelos rapazes (27.0%) do que pelas raparigas (4.9%). Apesar disso, a maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as a criar músicas novas, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (62.2%) e pelas raparigas (80.5%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 08⁴⁷.



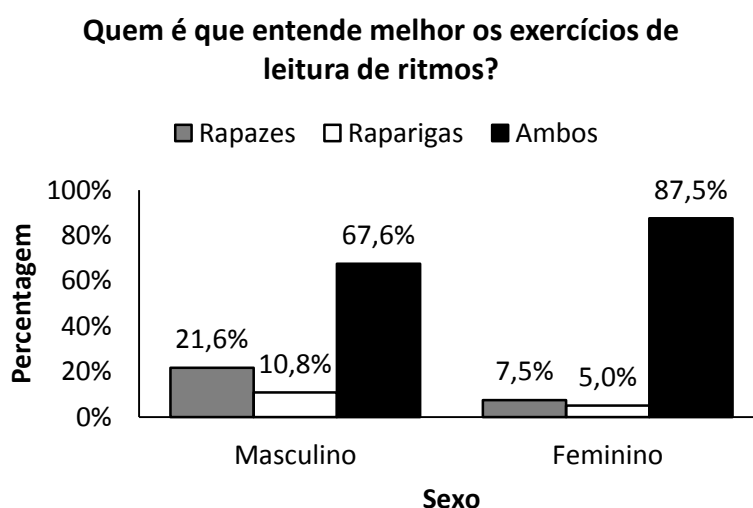
⁴⁷ Lista de tabelas – Tabela 08.

Questão 9.

Quem é que entende melhor os exercícios de leitura de ritmos?

A perceção sobre qual dos géneros entende melhor os exercícios de leitura de ritmos revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 4.496$; $p = 0.118$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A grande maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as nos exercícios de leitura de ritmos, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (67.6%) e pelas raparigas (87.5%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 09⁴⁸.



Questão 10.

Quem é que gosta mais de música *clássica*?

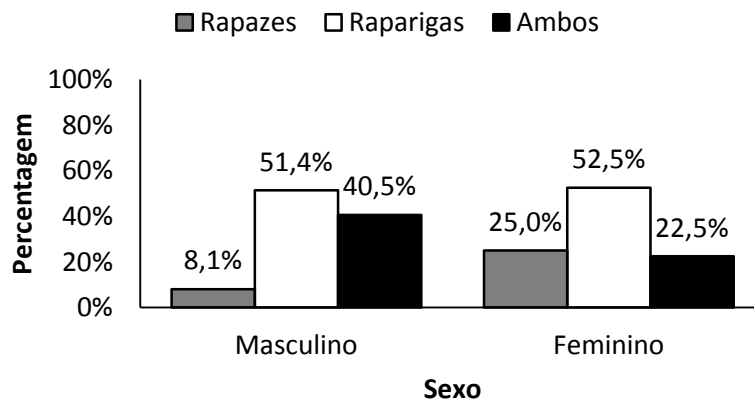
A perceção sobre qual dos géneros gosta mais de música *clássica* revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 5.260$; $p = 0.072$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A maioria dos/as alunos/as considera que as raparigas gostam mais de música *clássica* do que os rapazes, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (51.4%) e pelas raparigas (52.5%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 10⁴⁹.

⁴⁸ Lista de tabelas – Tabela 09.

⁴⁹ Lista de tabelas – tabela 10.

Quem é que gosta mais de música *clássica*?



Questão 11.

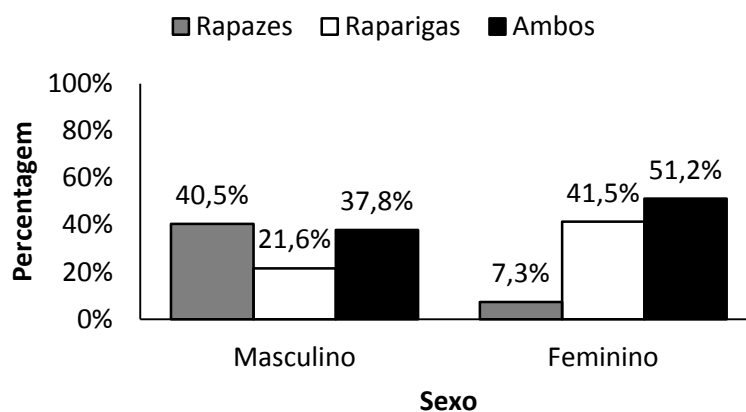
Quem é que gosta mais de música *pop*?

A perceção sobre qual dos géneros gosta mais de música *pop* depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2(2) = 12.468$; $p = 0.002$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível da resposta *rapazes*. A opinião de que os rapazes gostam mais de música *pop* do que as raparigas, foi expressa pela maior parte dos rapazes (40.5%), mas em menor percentagem pelas raparigas (7.3%).

Por sua vez, a maioria das raparigas (51.2%) considera que ambos os géneros gostam de música *pop*, como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 11⁵⁰.

Quem é que gosta mais de música *pop*?



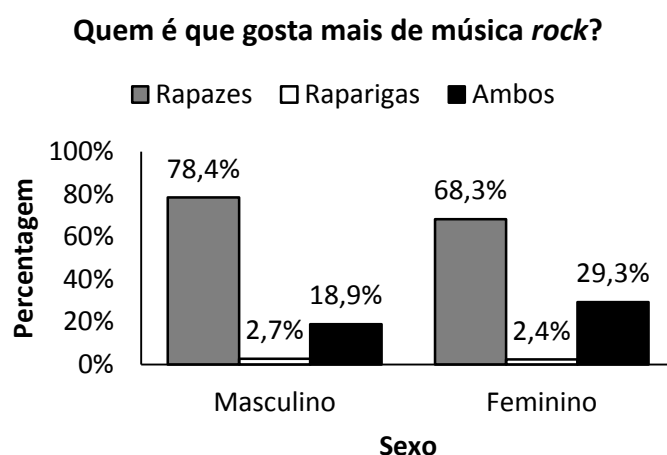
⁵⁰ Lista de tabelas – Tabela 11.

Questão 12.

Quem é que gosta mais de música *rock*?

A perceção sobre qual dos géneros gosta mais de música *rock* revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 1.131$; $p = 0.710$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A grande maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes gostam mais de música *rock* do que as raparigas, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelas raparigas (68.3%) e pelos rapazes (78.4%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 12⁵¹.



Questão 13.

Quem é que gosta mais de música *rap*?

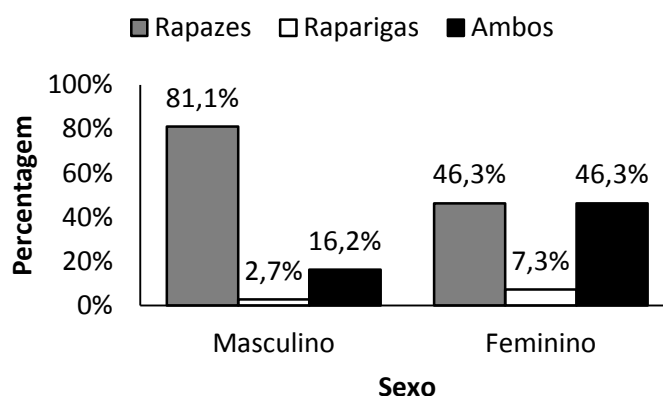
A perceção sobre qual dos géneros gosta mais de música *rap* depende do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 10.051$; $p = 0.004$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível das respostas *rapazes* e *ambos*. A opinião de que os rapazes gostam mais de música *rap* do que as raparigas foi expressa pela maioria dos rapazes (81.1%), mas em menor percentagem pelas raparigas (46.3%). Por sua vez, a opinião de que ambos gostam de música *rap* de foi expressa em maior percentagem pelas raparigas (46.3%) do que pelos rapazes (16.2%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 13⁵².

⁵¹ Lista de tabelas – Tabela 12.

⁵² Lista de tabelas – Tabela 13.

Quem é que gosta mais de música *rap*?



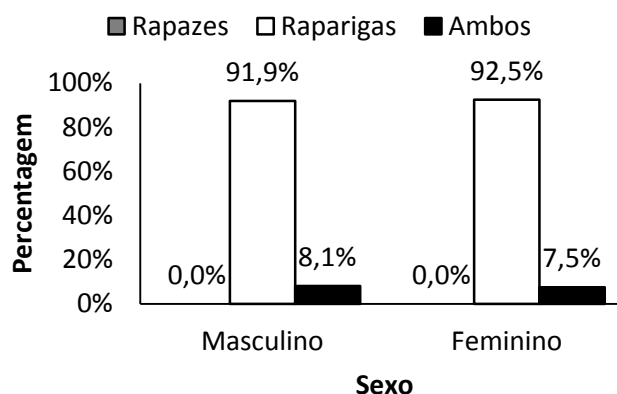
Questão 14.

Quem é que prefere canções de amor?

A perceção sobre qual dos géneros prefere canções de amor revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2(2) = 0.010$; $p = 1.000$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A grande maioria dos/as alunos/as considera que as raparigas gostam mais de canções de amor do que os rapazes, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (91.9%) e pelas raparigas (92.5%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 14⁵³.

Quem é que prefere canções de amor?



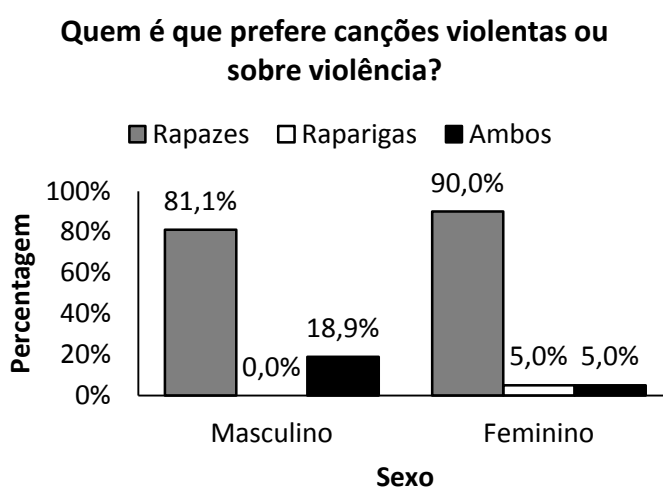
⁵³ Lista de tabelas – Tabela 14.

Questão 15.

Quem é que prefere canções violentas ou sobre violência?

A percepção sobre qual dos géneros prefere canções violentas ou sobre violência revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 5.214$; $p = 0.055$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A grande maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes gostam mais de canções sobre violência do que as raparigas, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (81.1%) e pelas raparigas (90.0%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 15⁵⁴.



Questão 16.

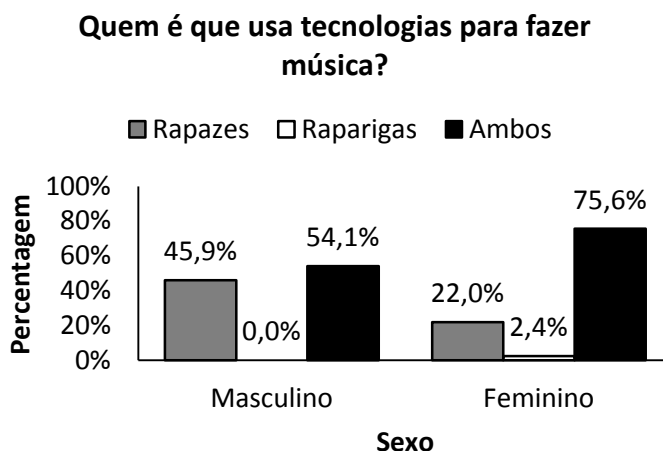
Quem é que usa as tecnologias para fazer música?

A percepção sobre qual dos géneros usa tecnologias para fazer música depende do/ sexo do/a aluno/a ($\chi^2 (2) = 5.644$; $p = 0.032$).

Os/As alunos/as diferem significativamente ao nível da resposta *rapazes*. A opinião de que os rapazes usam tecnologias para fazer música mais do que as raparigas foi expressa em maior percentagem pelos rapazes (45.9%) do que pelas raparigas (22.0%). Apesar disso, a maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes e as raparigas usam ambos as tecnologias para fazer música, sendo esta opinião

⁵⁴ Lista de tabelas – Tabela 15.

expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (54.1%) e pelas raparigas (75.6%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 16⁵⁵.

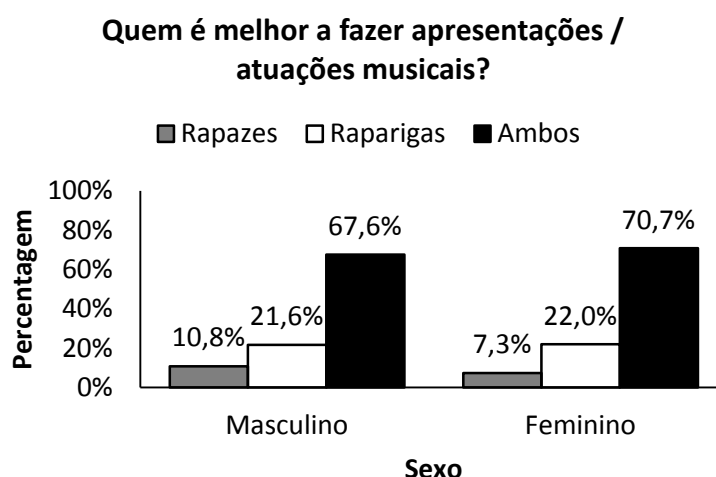


Questão 17.

Quem é melhor a fazer apresentações/atuações musicais?

A perceção sobre qual dos géneros faz melhor apresentações ou atuações musicais revelou ser independente do sexo do/a aluno/a ($\chi^2(2) = 0.294$; $p = 0.935$), ou seja, não existe relação entre estas variáveis.

A maioria dos/as alunos/as considera que os rapazes e as raparigas são igualmente bons/as nas atuações musicais, sendo esta opinião expressa em percentagens semelhantes pelos rapazes (67.6%) e pelas raparigas (70.7%), como é possível verificar no gráfico seguinte e na tabela 17⁵⁶.



⁵⁵ Lista de tabelas – Tabela 16.

⁵⁶ Lista de tabelas – Tabela 17.

Rapazes e raparigas revelaram ter opiniões diferentes nas questões 2, 3, 5, 7, 8, 11, 13 e 16. Embora isto se verifique nas respostas ao questionário, proponho-me confrontar estes resultados com as respostas dadas pelos/as alunos/as à pergunta de resposta aberta, onde lhes foi pedido que comentassem as respostas que deram. Tanto rapazes como raparigas consideraram que ambos são bons/as a fazer “coisas”. O que acontece no questionário e na resposta aberta é uma especificação dessas “coisas”.

Daniel T. – 12 anos

Eu acho que em algumas categorias as raparigas são melhores, como por exemplo tocar flauta porque têm uma melhor perfeição, mas eu acho que em tipos de música os rapazes são melhores porque gostam de rock, rap, etc... mas em outras vertentes ambos os sexos estão em igualdade.

Magda B. – 12 anos

Os rapazes gostam mais de rap, rock e de músicas violentas. Ao contrário das raparigas que gostam de músicas de amor, pop e jazz. As raparigas gostam mais de sonhar com o que vão ser no futuro, como é que vai ser o amor da vida delas, etc. os rapazes não. Eles não dão muita importância ao que serão quando forem grandes. Acho que eles não sonham com o amor. Mas em relação ao tom de voz e à maneira de cantar acho que todos dão o melhor que podem e isso é que é importante.

Margarida C. – 11 anos

Eu respondi desta forma porque foi o que eu achei. As diferenças entre rapazes e raparigas não são muitas, pois há coisas que as raparigas fazem melhor que os rapazes, por exemplo: passar a ferro, e os rapazes melhores que as raparigas como por exemplo: carregar coisas (...).

É possível verificar uma clara distinção feita pelos/as alunos/as entre rapazes e raparigas, pelo simples facto de lhes ser associado/a uma determinada característica, como para as raparigas “ser perfeita”, “passar a ferro” ou “sonhar com o amor”. Por outro lado, há o reconhecimento da heterogeneidade e diversidade dentro de cada sexo (Pereira, 2012), como se verifica na resposta seguinte:

Beatriz M. – 11 anos

Eu acho que hoje em dia existe mais igualdade na preferência de ambos os sexos femininos e masculinos. Por exemplo, eu gosto de pop rock. E por exemplo muitas raparigas gostam de kizomba e eu não acho piada nenhuma... Quando falo da interpretação de instrumentos, acho que ambos têm jeito para tocar, não há quem toque melhor ou pior (...).

Quando confrontados/as com a pergunta 10 – Quem é que gosta mais de ouvir música *clássica*?, vários/as alunos/as apresentaram dúvidas. Chamaram-me ao lugar e disseram-me que não sabiam o que responder porque «ninguém gosta de música *clássica* [Diário de campo, 27.04.2015]». Embora existisse esta dúvida, a pergunta 10 do questionário foi respondida pela maioria dos/as alunos/as.

Na maioria das vezes, rapazes e raparigas avaliam traços e comportamentos dos/as colegas, demarcando as diferenças pela negativa, e por vezes, apoiados/as no insulto.

Bruno T. – 11 anos

Os rapazes gostam de música mais mexida e as raparigas não. As raparigas são histéricas e os rapazes não. Os rapazes são mais resumidos e as raparigas não.

Diogo C. – 11 anos

Os rapazes são melhores do que as raparigas em praticamente tudo. Nós, rapazes, somos unidos, justos e ajudamo-nos uns aos outros, enquanto as raparigas só pensam nelas, não se ajudam e sempre foram injustas com tudo. Elas são más umas para as outras e quando têm oportunidade para nos magoar. E não podemos confiar nelas exceto a minimock e a Bruna, e o resto é tudo raparigas más e aproveitam-se dos nossos sentimentos. E os rapazes unidos jamais serão vencidos. Ps: As raparigas são histéricas.

Cristiana P. – 11 anos

Toda a gente gosta de música mas é notável que as raparigas adquirem sempre bem mais conhecimentos que os rapazes, não só na música mas em praticamente tudo, pois são bem mais aplicadas naquilo que fazem, quer no estudo ou no trabalho, exceto no desporto, em que muitos rapazes são melhores que as raparigas. Também são diferentes na forma de pensar e nos comportamentos. Os rapazes só pensam em pornografia e gostam de andar em grupo, enquanto as raparigas são um pouco mais isoladas e pensam em coisas diversas.

Xavier V. – 12 anos

Porque eu acho que os rapazes são melhores em praticamente tudo do que as raparigas a fazer as coisas, os rapazes são unidos, ao contrário das raparigas que estão sempre chateadas umas com as outras, e também as raparigas são um bocado irritantes.

Como explica Pereira (2012), a demarcação das diferenças invisibiliza as semelhanças de comportamentos entre rapazes e raparigas.

Uma das limitações principais deste trabalho liga-se ao problema da representatividade. Quão representativa é a amostra do estudo em relação ao resto da população?

Embora seja uma limitação, trata-se de um trabalho preliminar com abertura para ser desenvolvido posteriormente a uma outra escala. Estes exemplos apresentam a interpretação destes/as alunos/as em particular. No entanto, e apoiada no enquadramento teórico já referido anteriormente, parece-me ser possível chegar às conclusões que fui apresentando ao longo do capítulo.

Por outro lado, e embora estes/as jovens reforcem as diferenças entre géneros nos seus discursos e práticas do dia-a-dia, é preciso ter em conta a instabilidade do seu discurso. Mas, e como reitera Pereira (2012) na sua investigação, não significa que os discursos sobre género destes/as jovens sejam arbitrários. Variam, sim, consoante o contexto, como seria expectante. Exemplo disso foi o que me disse o aluno Diogo C., quando me entregou o questionário, depois de responder às questões: «a professora vai achar que sou machista [risos]. [Diário de Campo, 27.04.2015]

CONCLUSÕES

Não é simples transmitir em 60 páginas apenas, aquilo que foi a minha experiência de ensino no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. No entanto, tentei fazê-lo de forma clara e objetiva, refletindo e criticando ao longo do percurso, como aliás penso também tê-lo feito ao longo do estágio na EBPJM.

Comecei do zero, sem qualquer experiência de ensino mas com uma tremenda vontade de aprender e ensinar, ou aprender a ensinar, ou ensinando aprendendo, ou tudo isto junto. Hoje, olhando já com alguma distância e com muito mais experiência, recordo as dificuldades com que me fui deparando ao longo do estágio, e a destreza subtil que adquiri para as ultrapassar. O facto de ter tido a excelente oportunidade de realizar a PES na EBPJM acompanhada por outra aluna de mestrado, a Mariana, foi extremamente profícuo. Aprendi muito com ela. Aprendemos muito uma com a outra.

Destaco também o facto de ter trabalhado com algumas turmas com alunos/as com NEE. A prática do dia-a-dia não chega para saber o que fazer em determinadas situações. É necessária formação, e informação, e toda a comunidade escolar a trabalhar em conjunto para tornar a escola um local inclusivo também para estes/as alunos/as.

Termino com uma pequena nota sobre a componente de investigação presente neste relatório.

Tenho necessariamente de sublinhar o papel importantíssimo que os/as professores/as devem ter na desconstrução e construção do pensamento dos seus/suas alunos/as. Devem oferecer aos/às alunos/as uma forte resistência aos papéis de género na música. Certos estudantes podem usar a música como “escudo”, ou como peça de roupa que expressa o seu género, assim como a sua personalidade, ou até mesmo sexualidade (Green, 2002, p. 9). A maioria dos estudantes quer *ser* raparigas ou *ser* rapazes. A música torna possível uma representação não-verbal desse desejo. As atividades musicais não são simplesmente algo que se faz, mas contêm um profundo significado pessoal. Daí a importância de uma desconstrução dos papéis de género também através da música. Os quase 300 alunos e alunas que acompanhei

durante o ano letivo de 2014/2015 tiveram isso mesmo da minha parte: um irritante questionamento. Para mim, ensinar só faz sentido desta forma.

BIBLIOGRAFIA

- Banks, J. A. (2006). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music. Na Introduction and Pratical Guide to Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Bourdieu, P. (2010). *A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade de Juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2011). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, H. (2013). *De Francine Benoît e algumas das suas redes de sociabilidade: Invisibilidades, género e sexualidades entre 1940-1960*. Dissertação de Mestrado em Ciências Musicais. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cutbill, A. (2007). *The Cow that laid an Egg*. Great Britain: HarperCollins Children's Books.
- Foucault, M. (1976). *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Godinho, J. C. (1996) *Era uma vez a Música... 5º Ano*. Carnaxide: Constância.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio D'Água.q2
- Gordon, E. (2000a) *Jump Right In: The Music Curriculum – Teacher's Edition, Book 1*. Chicago: Gia Publications Inc.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grenn, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

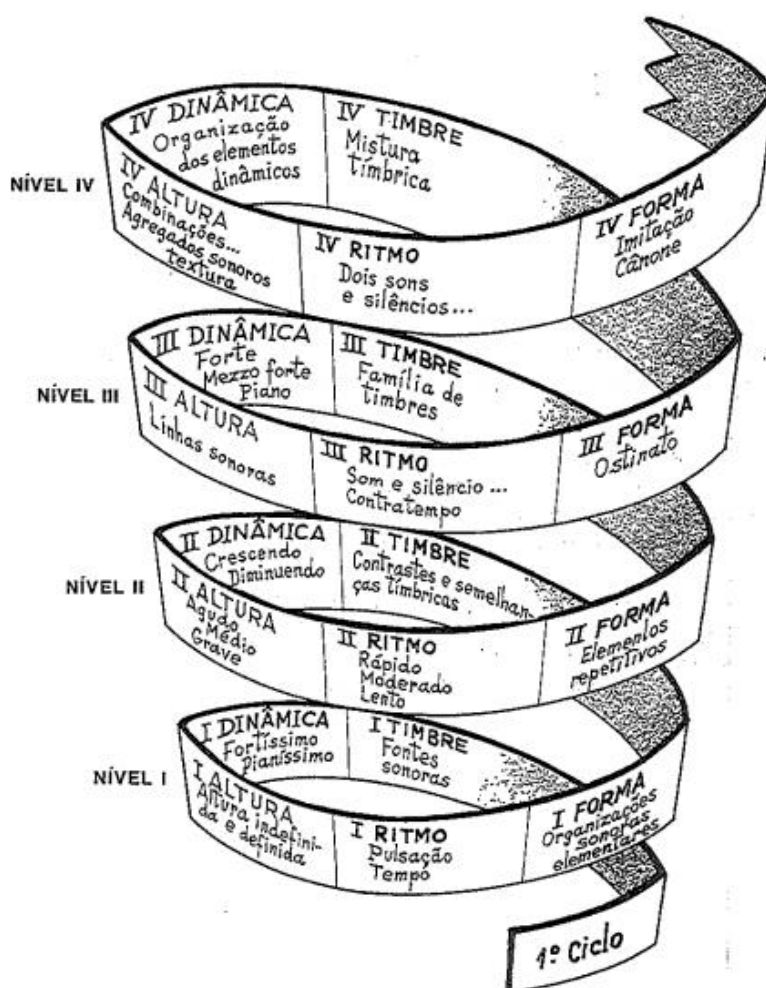
- Grenn, L. (2002). Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism Psychology*. 12 (2), p. 137-144.
- Grenn, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Huber, J. & Mompoin-Gaillard, P. (ed.). (2011). *Teacher education for change: the theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe, p. 21.
- Lamb, R., Dolloff, L. & Howe, S. W. (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Manovsky, M. (2013). Snapshots Reflections: Targeting Young Boys Singing Girls' Songs in School. *GEMS (Gender, Education, Music, & Society)*. 6 (3), p. 23-33.
- Mattoso, J. (dir.). (2011a). *História da vida privada em Portugal, Vol. 3 – A época contemporânea*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Mattoso, J. (dir.). (2011b). *História da vida privada em Portugal, Vol. 4 – Os nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Mialaret, G. (1996). *As ciências da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Ministério da Educação e da Ciência. (1991a). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. I*. Acedido a Agosto 17, 2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf.
- Ministério da Educação e da Ciência. (1991b). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. II*. Acedido a Agosto 17, 2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_ii.pdf.
- Miranda, P. (2008). *A construção social das identidades de género: um estudo intensivo em Viseu*. Acedido a Dezembro 8, 2014, em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/136.pdf>.
- Município de Vila Franca de Xira. (2014). Acedido a Agosto 20, 2015, em <http://www.cm-vfxira.pt/pages/523>.
- Neves, A., Amaral, D. & Domingues, J. (2013). *100% Música – 6º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, M. (2012). *Fazendo género no recreio: a negociação de género em espaço escolar*. Lisboa: ICS.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (org). (2014). *Arte de Ser Professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musica, Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, Maria do Céu. (2003). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. *Uma escola com sentido: o currículo em análise e em debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 135-144.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões culturais.
- Roulston, K., & Misawa, M. (2011). Music Teachers' Constructions of Gender in Elementary Education. *Music Education Research*. 13 (1), p. 3-28.
- Preciado, B. (2014). *Manifesto contrassexual. Práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: N-1 Edições.
- Saveter, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schafer, R. M. (1992). *Educação Sonora*. São Paulo: Editora Melhoramento.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*. 91 (5), p. 1053-1075
- Silva, H.L. (2004). *Declarando preferências musicais no espaço escolar: Reflexões acerca da construção da identidade de género na sala de música*. Acedido em Dezembro 8, 2014, em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo9.pdf.
- Simões, C. (2014). *O uso do software de edição áudio Audacity 2.0.5: aprendizagens decorrentes da sua utilização - Relatório da P.E.S. Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson.
- Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Bolton, B. M., Taggart, C. C & Gordon, E. (1998). *Music Play. The Early Childhood Music Curriculum. Guide for Parents, Teachers and Caregivers*. Chicago: GIA Publications, Inc.

West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*. 26 (5), p. 125-151.

ANEXOS

ANEXO 01



ESPIRAL DE CONCEITOS adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program *



Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães

OFICINA DE MÚSICA - 7º ANO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 2014/2015

| ÁREAS DE AVALIAÇÃO | | NÍVEIS DE DESEMPENHO | % |
|---------------------------|-------|---|------|
| CONHECIMENTOS / CONTEÚDOS | SABER | <p>A AVALIAÇÃO INCIDE NO DESENVOLVIMENTO DOS SEGUINTE CONTEÚDOS:</p> <p>Conhecimentos: conhecer os conteúdos da disciplina, os seus conceitos e princípios gerais. Compreender e adquirir os mesmos, aplicando-os adequadamente em novas situações.</p> <p>- Compreende e adquire os conteúdos da disciplina, e sabe aplicá-los de forma excelente em novas situações. (25%)</p> <p>- Compreende e adquire os conteúdos da disciplina, e sabe aplicá-los de forma bastante adequada, em novas situações. (20%)</p> <p>- Compreende e adquire os conteúdos da disciplina com alguma dificuldade e não os aplica adequadamente em novas situações. (10%)</p> <p>- Não compreende nem adquire os conteúdos da disciplina, e não sabe aplicá-los adequadamente em novas situações. (5%)</p> <p>Conhecimentos: revelar domínio da Língua Portuguesa, na sua expressão oral e escrita.</p> <p>- Revela um correcto domínio da Língua Portuguesa, na sua forma oral e Escrita. (5%)</p> <p>- Revela algum domínio da Língua Portuguesa, na sua forma oral e Escrita (3%)</p> <p>- Não revela domínio da Língua Portuguesa, nem na forma oral nem na forma escrita. (2%)</p> | 25 % |
| | | | 30% |
| | | | 5 % |

| | | | |
|-------------|--|--|------|
| SABER FAZER | | <p><u>Capacidade de:</u> desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabe executar, vocal e/ou instrumentalmente temas musicais (arranjos) para serem cantados/tocados com flauta de bisel, instrumental Orff. Revela capacidade de realização de carácter performativo a nível musical. (15%) - Sabe executar, vocal e/ou instrumentalmente temas musicais (arranjos) para serem cantados/tocados com flauta de bisel, instrumental Orff. Revela alguma capacidade de realização de carácter performativo a nível musical. (10%) - Não sabe executar, (vocal e/ou instrumentalmente temas musicais (arranjos) para serem cantados/tocados com flauta de bisel, instrumental Orff. Não revela capacidade de realização de carácter performativo a nível musical. 5%) | 15 % |
| | <p><u>Capacidade de:</u></p> <p>-Observar/ Analisar/Ouvir</p> <p>-Compreender/ Aplicar</p> <p>-Reproduzir</p> <p>-Concretizar / Interpretar vocal e/ou instrumental individual e em grupo</p> <p>- Improvisar</p> | <p><u>Capacidade de:</u> aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais, e escolher a linguagem mais adequada a cada situação concreta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende e utiliza, diferentes códigos e convenções de leitura, escrita e notação musical, e sabe escolher a linguagem mais adequada a cada situação concreta. (15%) - Compreende e utiliza, com alguma facilidade diferentes Códigos e convenções de leitura, escrita e notação musical. Nem sempre sabe escolher a linguagem mais adequada a cada situação concreta. (10%) - Não compreende nem utiliza diferentes códigos e convenções de leitura, escrita e notação musical. Não escolhe a linguagem mais adequada a cada situação concreta. (5%) <p><u>Capacidade de:</u> analisar, compreender e descrever a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisa, compreende e descreve de forma clara e rigorosa características gerais numa perspectiva histórica de diferentes estilos musicais (tradicional, Pop/Rock) e processos musicais tecnológicos. (15%) - Analisa, compreende e descreve com alguma facilidade características gerais numa perspectiva histórica de diferentes estilos musicais (tradicional, Pop/Rock) e processos musicais tecnológicos. (10%) - Não analisa, compreende e descreve, características gerais numa perspectiva histórica de diferentes estilos musicais (tradicional, Pop/Rock) e processos musicais tecnológicos. (5%) <p><u>Capacidade de:</u> utilizar adequadamente processos, métodos e instrumentos de utilização de diferentes tecnologias e de software musical e realizar as 69 actividades propostas, procurando concretizá-las.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza adequadamente de forma clara e rigorosa, processos, métodos e instrumentos de utilização de diferentes tecnologias e de software musical e realizar as actividades propostas, procurando concretizá-las. (15%) - Utiliza adequadamente com alguma facilidade processos, métodos e instrumentos de utilização de diferentes tecnologias e de software musical e realizar as actividades propostas, procurando concretizá-las. (10%) - Não utiliza adequadamente processos, métodos e instrumentos de utilização de diferentes tecnologias e de software musical e realizar as actividades propostas, procurando concretizá-las. Não procura concretizar os trabalhos propostos. (5%) | 15 % |
| | | | 15 % |
| | | | 15 % |
| | | | 15 % |
| | | | 60% |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----------|--|---|------------------|---------------------|------------|------|----------------|-----|------------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|-------------------------------------|-------------------|
| ATTITUDES E VALORES | SABER SER | <p><u>Atitudes:</u></p> <p>- Pontualidade</p> <p>-Comportamento</p> | <p><u>O Aluno:</u></p> <p><u>-Pontualidade:</u> comparecer na aula de forma pontual.</p> <p><u>-Comportamento:</u> cumprimento das regras estabelecidas em sala de aula, e as que constam no Regulamento Interno do Agrupamento.</p> <p>NOTA: estes domínios serão avaliados globalmente seguindo o seguinte critério:</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">N.º de registos:</td> </tr> <tr> <td>0 registos</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>1 a 2 registos</td> <td>89%</td> </tr> <tr> <td>3 registos</td> <td>69%</td> </tr> <tr> <td>4 a 5 registos</td> <td>49%</td> </tr> <tr> <td>+ de 5 registos</td> <td>19%</td> </tr> </table> | N.º de registos: | | 0 registos | 100% | 1 a 2 registos | 89% | 3 registos | 69% | 4 a 5 registos | 49% | + de 5 registos | 19% | <p>3 %</p> <p>7 %</p> | <u>10%</u> |
| | | N.º de registos: | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0 registos | 100% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 a 2 registos | 89% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 registos | 69% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 a 5 registos | 49% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| + de 5 registos | 19% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | TOTAL | 10 0% | <u>100 %</u> | | | | | | | | | | | | |
| INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO | | <p>Grelhas de Registo de Observação Direta; Grelha; Trabalhos individuais ou em grupo; Fichas de avaliação formativas e globais; Fichas de trabalho autónomo e de auto-avaliação; Grelhas de auto avaliação e hétero avaliação de projectos.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

OBSERVAÇÕES:

No caso de os alunos faltarem de forma prolongada por motivos de saúde devidamente justificados, em substituição dos trabalhos práticos programados, deverão realizar um trabalho de pesquisa (com texto, som e imagem; com um máximo de dez páginas e um mínimo de cinco páginas) que incida sobre o(s) conteúdo(s) leccionado(s), aos quais o aluno faltou (um trabalho de pesquisa por cada conteúdo em falta). Esse trabalho deverá ser entregue ao professor da disciplina dentro de um prazo estipulado, de modo a poder ser avaliado dentro dos prazos necessários.

Relativamente aos testes de avaliação, caso sejam realizados, se o aluno faltar de forma prolongada por motivos de saúde devidamente justificados, este deverá ser aplicado logo que possível depois da data prevista. Caso o aluno não possa mesmo realizar o teste de avaliação programado, deverá realizar um trabalho de pesquisa (conforme o anteriormente estipulado) que incida sobre os conteúdos do teste e o substitua.

Se o aluno estiver gravemente limitado em termos de mobilidade física, e não conseguir de todo, realizar um trabalho escrito, deverá em substituição proceder a uma avaliação oral, dos conteúdos em falta.

Nota: Na avaliação da Apresentação do trabalho final, que consiste na interpretação vocal/instrumental de uma peça de conjunto (Flauta de bisel e Orff/teclas/cordas), será tido em conta dois aspectos a

saber: todo o **processo desenvolvido pelo(s) aluno(s)** que conduzirá à apresentação de um **produto final**, isto é, uma determinada performance musical individual ou em grupo.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO JACQUES DE MAGALHÃES

2014 / 2015

Planificação da disciplina de Oficina de Música | 7º Ano de escolaridade

INTRODUÇÃO

Pretende-se com a presente proposta de planificação da disciplina de oferta de Escola “Oficina da Música” consolidar conhecimentos do segundo ciclo de escolaridade e alargar a experiência musical a outras áreas e técnicas musicais.

Os professores do grupo 250 (Educação Musical) ponderaram sobre a tarefa de que foram incumbidos, tendo ainda tomado em consideração os seguintes fatores:

- A Metodologia de Trabalho de Projeto constituirá a base de trabalho, com o desenvolvimento de projectos musicais parcelares, mas que darão o seu contributo para a apresentação de um trabalho final em termos de apresentação de um produto final, materializado em termos de performance musical, individual/grupo. Assim, desde a definição do projecto a desenvolver - Estruturação do Problema/Projeto musical | Projeto e Experimentação | Realização do Projeto (produção) - no qual há um claro apelo à investigação, ao desenvolvimento um trabalho autónomo e colectivo, à apresentação de soluções plausíveis e à materialização da solução final. A Metodologia Projectual é transversal a boa parte das restantes disciplinas, podendo instituir-se como um processo estruturante de trabalho;

- Privilegia-se o desenvolvimento de actividades de carácter lúdico, performativo e prático da vivência musical, quer a nível individual, quer a nível de trabalho de grupo.

- Explorar criativamente as potencialidades expressivas e musicais do corpo e da voz e de materiais sonoros diversificados;

- Utilizar recursos específicos de expressão musical;

- Promover o desenvolvimento de capacidades: - *motoras e vocais* (prática e improvisação); - *perceptivas* (audição e análise musicais); - *expressivas* (comunicação);

- Desenvolver a compreensão e exploração criativa de conceitos musicais

- Com a introdução do módulo Músicas do Mundo, pretende-se alargar conhecimentos e saberes musicais numa perspectiva de cultura geral, musical e contextualizada, através do qual serão consolidados os conhecimentos já adquiridos em termos de leitura rítmica, melódica e interpretação musical.

- Todos os alunos são consumidores extremamente ativos do universo sonoro musical que os rodeiam, sendo que é nos estilos Pop e Rock que a grande maioria dos alunos se identificam e se movem em torno destes estilos musicais. Daí a escolha do módulo Pop e Rock para passar do estudo individual e técnico instrumental para a uma fase mais autónoma e exigente do fazer música de e em conjunto, com toda a responsabilidade e grau de exigência que isso implica, não só a nível da responsabilidade individual, mas também do respeito do saber ser e pelo trabalho do outro/pares.

- Os alunos na faixa etária em questão estão muito recetivos aos processos de aprendizagem que envolvam as TIC;

- Os recursos necessários são mínimos, maioritariamente não físicos, virtuais. Seriam utilizados programas livres de software musical de edição musical e de tratamento de áudio, à disposição na Web (Audacity, etc.);

- Assim, pretende-se com a introdução do 3º módulo Música e Tecnologias dar a possibilidade aos alunos de usando linguagens atuais, experienciarem a criatividade através da manipulação de sons acústicos e electrónicos, aproximando-os de processos tecnológicos de composição musical contemporânea e não só.

Assim sendo, entendem os professores do grupo 250 que seria muito proveitoso e gratificante para os alunos, no tempo que é disponibilizado – 50 minutos semanais, que a disciplina fosse desenhada nos seguintes moldes:

→ Desenvolvimento de um projeto anual, faseado em três partes distintas (uma por período), no qual seriam integrados os conteúdos propostos;

→ Numa primeira fase, os alunos seriam convidados a consolidarem sobre os seus conhecimentos a nível da leitura musical e interpretação rítmica e melódica, desenvolvendo um trabalho cada vez mais autónomo, de modo a preparar um nova fase de trabalho de realização de música em grupo. Na segunda fase os alunos focariam a sua atenção na forma de estar e de fazer música em conjunto, consolidando todos os seus conhecimentos teórico-práticos e a nível de execução prática instrumental, vocal e corporal, numa perspectiva de preparação de apresentação de pequenas performances musicais, quer a nível individual, quer a nível de pares e em pequenos grupos.

→ Na terceira fase os alunos seriam convidados a reformularem/ melhorarem as suas interpretações vocais/instrumentais trabalhando um projeto ao nível da interpretação e comunicação e da concepção de uma apresentação e dinamização musical no âmbito da comunidade escolar”. |

DOMÍNIO:

Período: 1º

Nº de aulas Previstas: 13

| SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS | OBJETIVOS/DESCRITORES | ARTICULAÇÃO Horizontal / Vertical | SUGESTÕES METODOLÓGICAS | RECURSOS | AValiação/ INSTRUMENTOS | Nº AULAS |
|---|---|--|--|--|--|--|
| Apresentação. Conteúdos e planificação da área curricular. Critérios de avaliação. | | | - Exposição verbal - Apresentação multimédia | | | 1ª Semana 1 Tempo |
| <p>A NOSSA MÚSICA</p> <p>Instrumentos; Agrupamentos; Danças;</p> <p>MÚSICA DE ÁFRICA SUBSARIANA; ÁRABE; EUA; AMÉRICA LATINA; ÁSIA</p> <p>Monorritmia e Polirritmia Monofonia, Polifonia e Homofonia Idiofones, Membranofones, Cordofones e Aerofones Ostinato Sincopa</p> | <p>Interpretação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta/toca sozinho e em grupo, com a técnica correta; - Canta uma melodia em cânone a duas e três partes; - Dança ao ritmo da música, mantendo a pulsação; - Avalia a interpretação, usando vocabulário apropriado. <p>Perceção sonora e musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica/analisa as características de uma música através da audição - Identifica/analisa as características de instrumentos pelo seu timbre e iconografia - Integra nas respetivas classificações os instrumentos que conhece - Mantém um andamento quando toca em grupo - Compara os instrumentos tradicionais do mundo com outros que já conhece - Toca os ostinato rítmicos e melódicos a tempo com a música que ouve - Dança respeitando o andamento e as frases musicais que ouve <p>Culturas Musicais nos contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compara o estilo de música/região do mundo com outra que já conhece - Reconhece as características de diferentes estilos da música do mundo - Organiza os dados recolhidos na internet sobre os estilos de música e grupos de música tradicional do mundo | <p>Ciências Humanas e Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende a música em relação à sociedade e à cultura - Investiga os papéis da música em diferentes contextos sociais, culturais e estéticos. - Compreende as transformações socioculturais, sociotécnicas, sócio históricas de acordo com os diversos contextos. <p>Línguas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta diferentes tipos de canções em diferentes línguas. - Desenvolve a comunicação verbal e escrita, assim como se apropria do vocabulário musical na descrição, análise e interpretação de obras musicais de acordo com diversas regiões <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza padrões, séries, proporções, fórmulas, probabilidades e modelos geométricos como componentes de criação e improvisação musical. - Explora a relação entre determinadas proporções e conjuntos, na improvisação musical. | <ul style="list-style-type: none"> - Descreve e analisa características gerais da música tradicional portuguesa. - Identifica auditivamente as características da música tradicional das várias regiões do país. - Identifica auditivamente e visualmente instrumentos, agrupamentos e danças tradicionais portuguesas. - Audições de músicas que caracterizam cada uma das zonas do país e de peças para serem tocadas com flauta de bisel e/ou instrumentos Orff ou ainda cantadas. - Visionamento de excertos de vídeos de instrumentos, agrupamentos e danças tradicionais portuguesas. - Descreve e analisa algumas características gerais das diferentes músicas que se fazem pelas regiões do mundo. - Identifica auditivamente as características da música tradicional das várias regiões do mundo. - Identifica auditivamente e visualmente instrumentos, agrupamentos e danças tradicionais do mundo. - Audições de músicas que caracterizam cada uma das regiões do mundo e de peças para serem tocadas com flauta de bisel e/ou instrumentos Orff ou ainda cantadas. - Visionamento de excertos de vídeos de instrumentos, agrupamentos e danças tradicionais do mundo. | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Giz ou marcador - cd's - aparelhagem - cd's roms - computadores - transparências - cartazes - musicogramas - material de desgaste - folhas A4 c/ pautas musicais - instrumentos da sala de aula - Revistas, jornais, livros, etc (pesquisa de informação) - Software Musical: Audacity, | <p>Apresentação e Ficha Diagnóstico</p> <p>Avaliação formativa: Grelha de observação;</p> <p>Avaliação sumativa: Grelhas de registo de avaliação das tarefas propostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos individuais e/ou em grupo; - Fichas de trabalho autónomo e de auto-avaliação - Fichas de avaliação formativas e globais; - Grelha de auto e hetero avaliação de final de período; | <p>12 Semanas</p> <p>11 Tempos</p> <p>Grelha de auto e hetero avaliação de final de período; 1 aula</p> <p>Total: 13 tempos (50'</p> |

| SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS | OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS | ARTICULAÇÃO Horizontal / Vertical | SUGESTÕES METODOLÓGICAS | RECURSOS | AValiação/ INSTRUMENTOS | Nº AULAS |
|--|---|---|--|---|--|--|
| <p>As origens Estilos musicais:</p> <p>Blues; Jazz; R&B; Ragtime, Rock 'n Roll e Pop; Espirituais negros; Gospel e Folk.</p> | <p>Interpretação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta afinado numa extensão de oitava sozinho e em grupo; - Canta uma das partes de uma canção a 3 vozes; - Toca nos instrumentos com a técnica correta, respeitando o andamento; - Toca sozinho e em grupo ritmos e melodias para acompanhar canções; - Avalia a interpretação, usando vocabulário apropriado. | <p>Tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza e explora as transformações dos instrumentos em diferentes culturas musicais. - Analisa, inventa, e constrói diferentes fontes sonoras e instrumentos musicais. - Utiliza diferentes tipos de tecnologias (acústicas e electrónicas) associadas à música. - Manipula, grava e produz materiais em suporte áudio, vídeo e multimédia. <p>Educação Físico-motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o movimento como reação a determinados sons e obras musicais de diferentes culturas. - Incorpora códigos e convenções através do movimento. - Desenvolve a motricidade fina. | <ul style="list-style-type: none"> - Descreve e analisa características gerais numa perspectiva histórica da música pop e da música rock, não só a nível internacional, mas também relativamente ao que aconteceu em Portugal. - Investiga e analisa de que forma a música que hoje se faz reflete influências/marcas de músicos cuja carreira já começou há alguns anos atrás. - Interpreta em flauta de bisel, músicas de grupos com os quais se identificam, com acompanhamento instrumental previamente gravado. - Identifica auditivamente e visualmente instrumentos, artistas e/ou grupos. - Execução instrumental de temas musicais (arranjos) para serem tocados com flauta de bisel e/ou instrumentos Orff ou ainda cantadas. - Visionamento de excertos de vídeos de instrumentos, grupos e/ou artistas nacionais e internacionais. | <p>cd's</p> <p>aparelhagem</p> <p>cd's/roms</p> <p>computadores</p> <p>transparências</p> <p>cartazes</p> <p>musicogramas</p> <p>material de desgaste</p> <p>instrumentos da sala de aula</p> | <p>Avaliação formativa: Grelha de observação;</p> <p>Avaliação sumativa: Grelhas de registo de avaliação das tarefas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabalhos individuais e/ou em grupo; . Fichas de trabalho autónomo e de auto-avaliação . Fichas de avaliação formativas e globais; . Grelha de auto e hetero avaliação de projecto; | 11 Semanas 10 Tempos |
| | <p>Percepção sonora e musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica/analisa as características de uma música através da audição - Identifica/analisa as características de instrumentos pelo seu timbre e iconografia - Integra nas respetivas classificações os instrumentos que conhece - Mantém um andamento quando toca em grupo - Reconhece o ritmo base do Rock em músicas que interpreta. - Toca os ostinato rítmicos e melódicos a tempo com a música que ouve - Dança respeitando o andamento e as frases musicais que ouve. | | | | <p>Culturas e musicais nos contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> - analisa e comenta sobre arranjos de uma mesma obra musical. - identifica aspectos característicos de um determinado estilo musical. | <p>Grelha de auto e hetero avaliação de final de período; 1 aula</p> |
| | | | | | | TOTAL: 11 Tempos (50m) |

DOMÍNIO:

Período: 3º

Nº de aulas Previstas: 8

| SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS | OBJETIVOS/DESCRITORES | ARTICULAÇÃO Horizontal / Vertical | SUGESTÕES METODOLÓGICAS | RECURSOS | AValiação/ INSTRUMENTOS | Nº AULAS |
|---|--|---|--|---|--|-------------------------------|
| <p>Música e Imagem: TV/Cinema</p> <p>TV - A utilização da música em contexto televisivo. Obras de referência.</p> <p>Cinema – A relação entre a música e a imagem animada. Perspectiva histórica: do cinema mudo aos dias de hoje. Obras e autores de referência.</p> <p>Música e ação cénica: Os Musicais</p> <p>Os Musicais – Estilo musical nos musicais. Obras e autores de referência: - Bernstein; - Lloyd Weber</p> <p>Música e Multimédia: As diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais.</p> | <p>Interpretação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canta afinado numa extensão de oitava sozinho e em grupo; - Toca nos instrumentos com a técnica correta, respeitando o andamento e a dinâmica. - Avalia a interpretação, usando vocabulário apropriado. <p>Perceção sonora e musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica auditivamente classes de instrumentos através do timbre. - identifica auditivamente andamentos, dinâmicas e movimentos sonoros; - Identifica e descreve a relação ação-música. - identifica num arranjo ou mistura, semelhanças e contrastes com a obra original. <p>Culturas e musicais nos contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> - analisa e comenta sobre arranjos de uma mesma obra musical. - identifica aspectos característicos de um determinado estilo musical. | <p>Tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza e explora as transformações dos instrumentos em diferentes culturas musicais. -Analisa, inventa, e constrói diferentes fontes sonoras e instrumentos musicais. -Utiliza diferentes tipos de tecnologias (acústicas e electrónicas) associadas à música. -Manipula, grava e produz materiais em suporte áudio, vídeo e multimédia. <p>Ciências Físicas e Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explora o fenómeno musical. -Explora as relações entre o som e o meio. | <ul style="list-style-type: none"> - Investiga e analisa de que forma a música que hoje se faz reflete influências/marcas de músicos cuja carreira já começou há alguns anos atrás. -Interpreta em flauta de bisel, músicas de grupos com os quais se identificam, com acompanhamento instrumental previamente gravado. - Identifica auditivamente e visualmente instrumentos, artistas e/ou grupos. - Execução instrumental de temas musicais (arranjos) para serem tocados com flauta de bisel e/ou instrumentos Orff ou ainda cantadas. - Visionamento de excertos de vídeos de instrumentos, grupos e/ou artistas nacionais e internacionais. | <p>cd's</p> <p>aparelhagem</p> <p>cd's roms</p> <p>computadores</p> <p>transparências</p> <p>cartazes</p> <p>musicogramas</p> <p>material de desgaste</p> <p>instrumentos da sala de aula</p> | <p>Avaliação formativa:</p> <p>Grelha de observação;</p> <p>Avaliação sumativa:</p> <p>Grelhas de registo de avaliação das tarefas propostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalhos individuais e/ou em grupo; Fichas de trabalho autónomo e de auto-avaliação Fichas de avaliação formativas e globais; Grelha de auto e hetero avaliação de projecto; | <p>5 Semanas 5 Tempos</p> |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> Apreciação das propostas desenvolvidas ao longo do ano lectivo, | | | 2 Tempos |
| | | | | | | TOTAL: 8 tempos (50m) |



Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães
Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães
Critérios de Avaliação de Educação Musical

2014/2015

A avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas para a disciplina

| | | |
|--|---|--|
| | <p><u>Testes escritos</u></p> <p>30%</p> | |
| | <p><u>Testes práticos:</u></p> <p>30%</p> <p>0% a 19%- Apresenta muitas dificuldades no domínio instrumental e na interpretação de frases musicais.</p> <p>20% a 49%- Apresenta algumas dificuldades no domínio instrumental e na interpretação de frases musicais.</p> <p>50% a 69% - Tem alguma facilidade no domínio instrumental e na interpretação de frases musicais.</p> <p>70% a 89% - Consegue facilmente o domínio instrumental e interpretação de frases musicais.</p> | |
| | <p><u>Trabalhos de casa</u></p> <p>5%</p> | |
| | <p><u>Domínio da Língua Portuguesa</u></p> <p>5%</p> <p>Revela um correcto domínio da Língua Portuguesa, na sua forma oral e escrita. (5%)</p> <p>Revela algum domínio da Língua Portuguesa, na sua forma oral e escrita. (3%)</p> <p>Não revela domínio da Língua Portuguesa, nem na forma oral nem na forma escrita. (2%)</p> | |

| Atitudes e Valores 10% | <p>*Comportamento: Cumprimento das regras de convivência e cidadania, e das que constam no Regulamento Interno do Agrupamento.</p> | 7% | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|------------------|--|------------|------|----------------|-----|------------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|
| | <p>*Pontualidade: Comparecer na aula de forma pontual.</p> <p>*NOTA: estes domínios serão avaliados globalmente seguindo o seguinte critério:</p> <table border="1"><tr><th colspan="2">N.º de registos:</th></tr><tr><td>0 registos</td><td>100%</td></tr><tr><td>1 a 2 registos</td><td>89%</td></tr><tr><td>3 registos</td><td>69%</td></tr><tr><td>4 a 5 registos</td><td>49%</td></tr><tr><td>+ de 5 registos</td><td>19%</td></tr></table> | N.º de registos: | | 0 registos | 100% | 1 a 2 registos | 89% | 3 registos | 69% | 4 a 5 registos | 49% | + de 5 registos | 19% |
| N.º de registos: | | | | | | | | | | | | | |
| 0 registos | 100% | | | | | | | | | | | | |
| 1 a 2 registos | 89% | | | | | | | | | | | | |
| 3 registos | 69% | | | | | | | | | | | | |
| 4 a 5 registos | 49% | | | | | | | | | | | | |
| + de 5 registos | 19% | | | | | | | | | | | | |
| Instrumentos de Avaliação | Testes escritos; testes práticos; fichas de trabalho; trabalho de pesquisa; grelhas de observação directa | | | | | | | | | | | | |

OBSERVAÇÕES:

No caso de os alunos faltarem de forma prolongada por motivos de saúde devidamente justificados, em substituição dos trabalhos práticos programados, deverão realizar um trabalho de pesquisa (com texto, som e imagem; com um máximo de dez páginas e um mínimo de cinco páginas) que incida sobre o(s) conteúdo(s) leccionado(s), aos quais o aluno faltou (um trabalho de pesquisa por cada conteúdo em falta). Esse trabalho deverá ser entregue ao professor da disciplina dentro de um prazo estipulado, de modo a poder ser avaliado dentro dos prazos necessários.

Relativamente aos testes de avaliação, no caso de o aluno faltar de forma prolongada por motivos de saúde devidamente justificados, este deverá ser aplicado logo que possível depois da data prevista. Caso o aluno não possa mesmo realizar o teste de avaliação programado, deverá realizar um trabalho de pesquisa (conforme o anteriormente estipulado) que incida sobre os conteúdos do teste e o substitua.

Se o aluno estiver gravemente limitado em termos de mobilidade física, e não conseguir de todo, realizar um trabalho escrito, deverá em substituição proceder a uma avaliação oral, dos conteúdos em falta.

ANEXO 05

Planificação da disciplina: Educação Musical 6.º Ano

Período: 1.º

Nº de aulas Previstas: 26

DOMÍNIO:



| SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS | OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS | ARTICULAÇÃO Horizontal / Vertical | SUGESTÕES METODOLÓGICAS | RECURSOS | AValiação/ INSTRUMENTOS | Nº DE AULAS |
|---|--|--------------------------------------|---|---|----------------------------|-------------|
| Apresentação: Diálogo com os alunos sobre a disciplina | Identificar e distinguir fontes sonoras convencionais e não convencionais. | | | Critérios de Avaliação de Educação Musical. | Testes escritos | 2 aulas |
| Normas da sala de aula | Interpretar vocalmente uma melodia. | | | Manual do 6.º ano. | Testes práticos | 2 aulas |
| Critérios de avaliação da disciplina | Reproduzir ritmos com timbres corporais. | | Loto Sonoro 1 «O que aprendi» | CD's | Fichas trabalho | |
| REVISÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO 5.º ANO | Reproduzir uma melodia na flauta. | | «A minha orquestra» Cordofones no mundo... e em Portugal | DVD'S | Trb. Pesquisa | 4 aulas |
| Harmonia Tímbrica | Identificar auditivamente variações tímbricas. | | | | | 2 aulas |
| Realce Tímbrico | Realizar variações tímbricas. | | | Aparelhagem | Obs. Direta | 2 aulas |
| Cordofones | Reconhecer famílias de instrumentos visualmente e auditivamente. | | À descoberta da monorritmia e da polirritmia «Terra Nova» | CD Rom's | | |
| Monorritmia | Identificar e distinguir diferentes organizações rítmicas | | | Caderno de | | 4 aulas |
| Polirritmia | Ler, escrever e reproduzir as figuras rítmicas. | | «Escala de Dó» | Atividades | | |
| Semicolcheia | | | | | | 1 aula |
| Escala diatónica Maior | Conhecer uma escala diatónica Maior. | | «Europa» | | | 1 aula |
| Escala diatónica | Identificar uma escala diatónica Maior na pauta. | | | | | 2 aulas |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---------------------|--|---|------------------------|
| de Dó Maior | Reproduzir uma escala diatônica Maior na flauta. | | «Banuwa» | | | |
| Intervalos melódicos e harmónicos | Identificar melodia e harmonia. | | | | | 1 aula |
| <i>Legato</i> | Reproduzir uma peça musical com elementos melódicos e harmónicos. | | | | Ficha de Avaliação (correção) | 2 aulas |
| <i>Staccato</i> | Identificar e representar graficamente <i>legato</i> e <i>staccato</i> . | | | | | |
| | Interpretar vocalmente e em instrumentos Orff uma peça musical. | | «Hit the road Jack» | | Avaliação individual de Flauta de Bisel | 2 aulas |
| Cânone | Identificar diferentes organizações/formas musicais. | | | | | |
| | Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta, segundo uma organização musical. | | | | | Auto e heteroavaliação |
| | Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e seu intérprete. | | | | | 1 aula |



DOMÍNIO:

Período: 2.ºP

Nº de aulas Previstas: 22

| SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS | OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS | ARTICULAÇÃO Horizontal / Vertical | SUGESTÕES METODOLÓGICAS | RECURSOS | AValiação/ INSTRUMENTOS | Nº DE AULAS |
|---|--|--------------------------------------|---|---|----------------------------|-------------|
| Timbre instrumental: cordofones | Identificar e distinguir timbres. | Matemática | Loto sonoro 2 | Critérios de Avaliação de Educação Musical. | Testes escritos | 1 aula |
| Timbre vocal | Recordar cordofones. | | «Em tons de Natal» | | | |
| | Interpretar melodias. | | «Um presente especial» | | Testes práticos | 1 aula |
| | Reconhecer famílias de instrumentos visualmente e auditivamente. | | «Som bem bom» | Manual do 6.º ano. | Fichas trabalho | |
| Aerofones | Identificar e reproduzir organizações rítmicas | | «Feliz Navidad» | | Trb. Pesquisa | 1 aula |
| | Ler, escrever e reproduzir figuras rítmicas | | Aerofones no mundo... e em Portugal | CD's | | |
| Síncopa | Identificar auditivamente a monofonia e a polifonia. | | «Another brick in the wall» | | | 1 aula |
| Ritmos pontuados: semínima com ponto de aumentação | Conhecer a evolução da monofonia, polifonia e modos na época medieval. | | «Perdóname» | DVD'S | | 1 aula |
| Monofonia | Identificar as escalas diatónicas Maiores na pauta. | | À descoberta da monofonia e da polifonia | Aparelhagem | Obs. Direta | 1 aula |
| Polifonia | Identificar as notas musicais na pauta. | | | | | |
| Modos | Reproduzir as notas musicais na flauta. | | | | | |
| Ré (agudo) | Identificar e representar graficamente elementos de dinâmica. | | «All star» | CD Rom's | | 1 aula |
| Escala diatónica de Fá Maior | Interpretar vocalmente e em instrumentos Orff uma peça musical. | | «My heart will go on» | | | |
| Si bemol | Recordar conteúdos lecionados na unidade. | | «Uyingcwele Baba» | Caderno de | | 1 aula |
| Sforzato | Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta, segundo uma organização musical. | | | Atividades | | |
| Tenuto | Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e seu intérprete. | | «Purple rain» | | | 1 aula |
| Revisão de conteúdos | Identificar e distinguir timbres. Recordar aerofones. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|-------------------------------------|--|---|----------------------------------|
| Timbre instrumental: aerofones | Interpretar a alteração tímbrica. | | Loto sonoro 3 | | | 1 aula |
| Alteração tímbrica | Reconhecer idiofones visualmente e auditivamente | | «Óculos de sol» | | | 1 aula |
| Idiofones | Identificar auditivamente e reproduzir ritmos assimétricos. | | Idiofones no mundo... e em Portugal | | | |
| Ritmos assimétricos | Identificar e reproduzir elementos rítmicos. | | «Assimetricamente» | | | 1 aula |
| Ritmos pontuados: semínima com ponto de aumento | Identificar escalas Maiores na pauta. | | «Chariots of fire» | | | 1 aula |
| Tercina | Identificar notas musicais na pauta. | | | | | 2 aulas |
| Escala diatónica de Sol Maior | Reproduzir notas musicais na flauta. | | «Can't help falling in love» | | | 1 aula |
| Fá sustenido | Identificar escalas diatónicas menores na pauta. | | «The medallion calls» | | | |
| Escala diatónica menor | Reproduzir melodias na flauta. | | | | | 1 aula |
| Música eletrónica | Identificar e reconhecer música eletrónica e diversos equipamentos tecnológicos. | | À descoberta da música eletrónica | | | 1 aula |
| Eletrofones | Interpretar vocalmente e em instrumentos Orff uma peça musical. | | «Siyahamba» | | | 1 aula |
| Alteração electrónica | Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta, segundo uma organização musical. | | | | | 2 aulas |
| Forma binária | Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e o seu intérprete. | | «The best» | | Ficha de Avaliação (correção) | |
| | | | | | Avaliação individual de Flauta de Bisel | 2 aulas |
| | | | | | | Auto e heteroavaliação 1 aula |

| SUBDOMÍNIOS/CONTEÚDOS | OBJETIVOS/DESCRITORES | ARTICULAÇÃO Horizontal / Vertical | SUGESTÕES METODOLÓGICAS | RECURSOS | AValiação/ INSTRUMENTOS | Nº DE AULAS |
|--|---|--------------------------------------|---|---|----------------------------|-------------|
| Timbre instrumental: idiofones | Identificar timbres. Recordar idiofones. | | Loto sonoro 4 | | | 1 aula |
| Expressividade Tímbrica | Compreender a expressividade através da seleção tímbrica. | | À descoberta da Quinta da Amizade | Critérios de Avaliação de Educação Musical. | Testes escritos | 1 aula |
| Membranofones | Reconhecer membranofones visualmente e auditivamente. | | Membranofones no mundo... e em Portugal | Manual do 6.º ano. | Testes práticos | 1 aula |
| Aerofones, cordofones, idiofones e membranofones | Recordar aerofones, cordofones, idiofones e membranofones tradicionais portugueses. | | Loto sonoro 5 | CD's | Fichas trabalho | |
| Ritmo pontuado: semicolcheia com ponto | Identificar e reproduzir elementos rítmicos. | | «Steamroller blues» | DVD'S | Trb. Pesquisa | |
| Compassos compostos | Identificar compassos simples. Identificar compassos compostos. | | «Mirandum» | | Obs. Direta | 1 aula |
| Acorde | Distinguir compassos simples de compassos compostos. | | «Dunas» | Aparelhagem | | |
| Dó # (sustenido) | Cantar uma melodia em compasso composto. | | «Romance espanhol» | | | |
| Escala diatónica de Ré menor, forma harmónica | Identificar os acordes visualmente e auditivamente. | | | CD Rom's | | |
| Escala diatónica Maior | Identificar e representar as notas musicais na pauta. | | | Caderno de | | 1 aula |
| Música atonal | Reproduzir as notas musicais na flauta. | | | | | |
| Politonalidade | Reconhecer as escalas diatónicas menores. | | O século XX e a nova sonoridade musical | Atividades | | |
| Dodecafonismo / Serialismo | Reconhecer as escalas diatónicas Maiores. | | | | | 1 aula |
| Densidade sonora | Reproduzir melodias em escalas diatónicas Maiores e menores. Conhecer a música do século XX e suas | | «Banaha (Si Si Si)» | | | |

| | | | | | | |
|----------------------|--|--|--------------------|--|---|---|
| Revisão de conteúdos | <p>principais características.</p> <p>Identificar diferentes densidades sonoras.</p> <p>Interpretar vocalmente (cânone) e em instrumentos Orff uma peça musical com diferentes densidades sonoras.</p> <p>Recordar conteúdos lecionados na unidade.</p> <p>Interpretar vocalmente e reproduzir melodias na flauta segundo uma organização musical.</p> <p>Contextualizar histórica e musicalmente a peça musical e o seu intérprete.</p> | | «We are the World» | | <p>Ficha de Avaliação (correção)</p> <p>Avaliação individual de Flauta de Bisel</p> | <p>1 aula</p> <p>2 aulas</p> <p>2 aulas</p> <p>2 aulas</p> <p>Auto e heteroavaliação 1 aula</p> |
|----------------------|--|--|--------------------|--|---|---|

Música e acção cénica

ópera e musicais

27.04.2015

Ópera

Género teatral
encenado
acompanhado por
música.
Combina canto com
música instrumental
Nasceu em Itália.
Séc. XVII.



Ópera Italiana



<https://youtu.be/vWz7Gbalk98>

Ópera Francesa



https://youtu.be/KJ_HHRJf0xg

Ópera Alemã



<https://youtu.be/qMSgzuTA38A>

Cantores

De acordo com o seu timbre vocal têm diferentes classificações.

Do mais grave para o mais agudo:

Baixo->Barítono->Tenor->Contratenor-
>Contralto->mezzo soprano->soprano

https://youtu.be/HWD8d_YL30o

T.P.C.

Procurar e escolher uma ópera (ou musical) na internet e vir falar um pouco sobre alguns dos seus elementos: música, história, personagens, cenários, roupas, etc.

Teatro musical



O musical americano

O teatro musical é uma forma de teatro que junta canto, dança e representação.

Existe de diversas formas espalhado pelo mundo mas as produções mais conhecidas são as da Broadway.

The Lion King (1997)



<https://youtu.be/yPAo389cQ4U>

The Phantom of the Opera (1986)

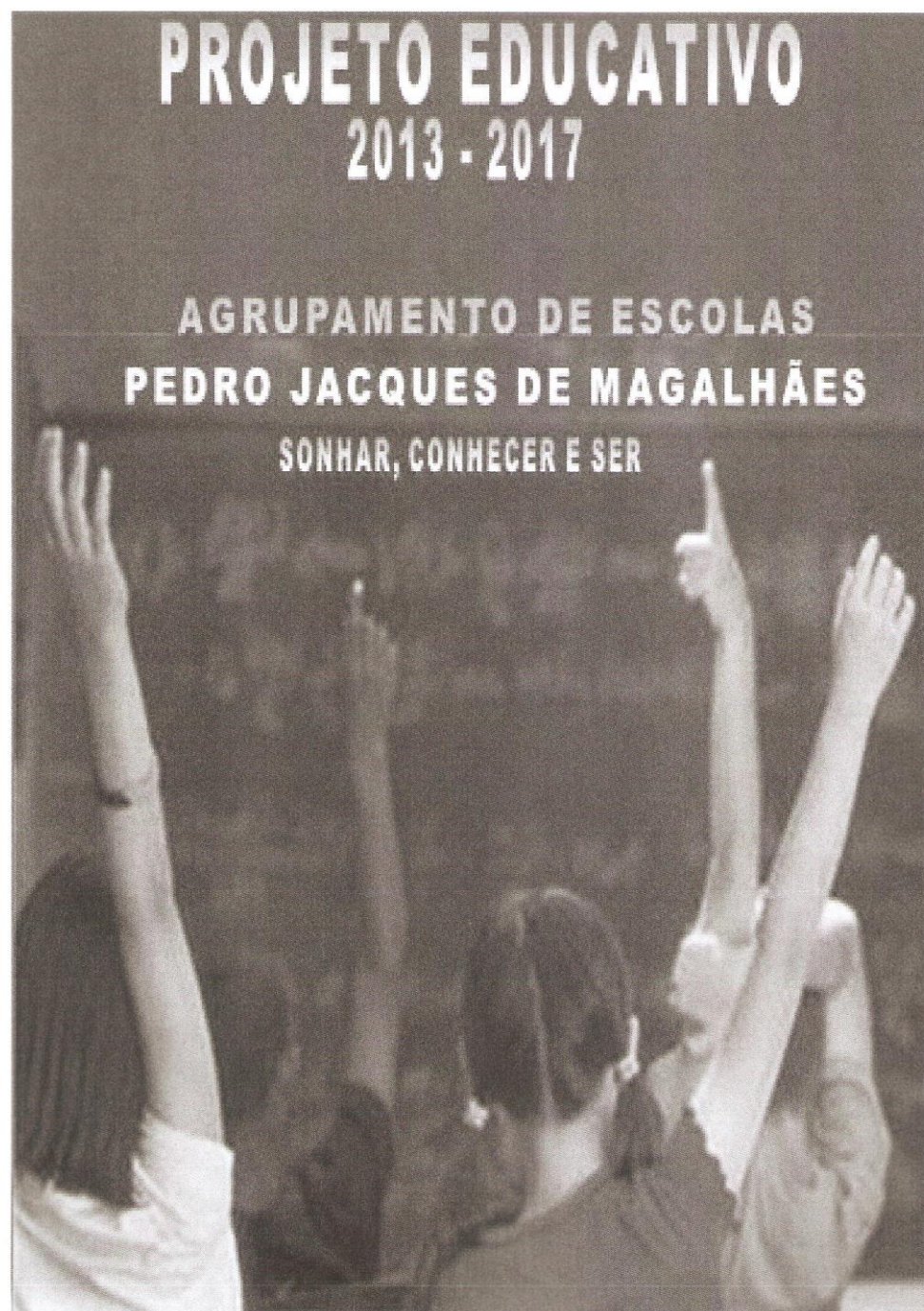


<https://youtu.be/dOccIGqKt4>

Mary Poppins (1965/2004)



https://youtu.be/1TI1DnY8h_k





Índice

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 3 |
| 2. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO..... | 4 |
| Inserção na Comunidade Local | 4 |
| O Agrupamento..... | 5 |
| Educação Pré - escolar..... | 7 |
| Ensino básico..... | 7 |
| 3. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO..... | 9 |
| Pontos fortes do desempenho do Agrupamento | 10 |
| Áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria | 11 |
| Constrangimentos..... | 11 |
| 4. VALORES E PRINCIPIOS DO PROJECTO EDUCATIVO | 12 |
| 5. PRIORIDADES DE AÇÃO | 12 |
| 5.1.DIMENSÃO CURRICULAR | 13 |
| 5.2. DIMENSÃO ORGANIZACIONAL..... | 19 |
| 5.3. DIMENSÃO INSTITUCIONAL | 21 |
| 5.4. DIMENSÃO FÍSICA | 24 |
| 6.DIVULGAÇÃO | 25 |
| 7.AVALIAÇÃO | 25 |
| Momentos de avaliação | 25 |
| 8. REVISÃO..... | 26 |
| 9. CONCLUSÃO..... | 26 |

Sempre que possível será implementada na disciplina de Matemática no 6º e 7º anos de escolaridade nos termos do artigo 8º ponto 5 alínea a) e nos termos do artigo 12º ponto 6 do Despacho Normativo nº 7/2013, de 11 de junho, com a duração de um tempo semanal;

O disposto no ponto anterior poderá aplicar-se se possível à disciplina de Português no 3º ciclo.

Apoio ao Estudo

Funciona no 2º ciclo e destina-se aos alunos, quer para a superação das dificuldades quer para a consolidação e desenvolvimento das aprendizagens, nomeadamente nas disciplinas de Português e de Matemática.

Acompanhamento e Estudo

Funciona no 3º ciclo e destina-se a alunos que em qualquer momento do seu percurso revelam dificuldades de aprendizagem, nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês. Este apoio é organizado, em grupo de alunos com níveis de dificuldade de aprendizagens semelhantes.

Sala de Estudo

Tem como objetivo apoiar os alunos tanto no sentido de ultrapassar dificuldades de aprendizagem como de potenciar o desenvolvimento das mesmas.

Período de Acompanhamento Extraordinário

Aplica-se aos alunos do 6º ano de escolaridade que após a afixação dos resultados da 1ª fase das provas finais não obtenham aprovação, ou que a tenham obtido, mas com classificação final inferior a 3, nas disciplinas de Português e/ou Matemática. Decorre após o término do 3º período até à véspera da realização da prova e visa colmatar deficiências detectadas no percurso escolar dos alunos.

O Agrupamento Pedro Jacques de Magalhães é um Agrupamento dinâmico, onde se desenvolvem projetos inovadores em permanente interação com o meio, potenciados pelas visitas de estudo, projetos e clubes existentes.

Nascido por decisão da tutela, o Agrupamento constituiu-se em 2003. Vive ainda um processo de consolidação de pontes de ligação entre estruturas físicas, ciclos de ensino, projectos curriculares, percursos de formação, corpos docentes diferenciados. Vive, em simultâneo, as dificuldades de ajustamento quer às necessidades educativas de uma sociedade em processo de mutação profunda e acelerada, quer às alterações estruturais e políticas emanadas da tutela e que abrangem alterações à organização do currículo do ensino básico, regime de avaliação dos alunos, regime de avaliação do pessoal docente e não docente, organização e gestão escolar, sistema de “escola a tempo inteiro” e sistema de avaliação interna e externa entre outros, assim como uma crise económica e financeira mundial.

3. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO

Antes de se definirem os valores e princípios que presidem a este documento, assim como os objetivos que se pretendem alcançar, foram elencados um conjunto de pontos fortes e áreas de melhoria, assim como os constrangimentos que tiveram como suporte o relatório de escola da “Avaliação Externa das Escolas”, realizado pela IGEC, em março de 2011; os resultados da segunda Avaliação Interna do Agrupamento

realizada em 2012; o relatório do programa de acompanhamento “Educação Especial – Respostas Educativas”, realizado pela IGEC, em março de 2013 e a Avaliação Final do Projeto Educativo – 2009/2013.

Pontos fortes do desempenho do Agrupamento

A monitorização das aprendizagens das crianças na educação pré-escolar, permitindo o conhecimento da sua evolução e das áreas de conteúdo onde elas são menos e mais bem conseguidas;

O sucesso dos alunos por ciclo de escolaridade, com ênfase no 1º ciclo;

Os resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de Português e Matemática superiores às médias nacionais;

As estratégias implementadas na resolução/ prevenção da indisciplina, com impacto no bom ambiente educativo existente;

O abandono escolar a nível do Agrupamento tem-se mantido praticamente inexistente;

Participação dos alunos em atividades e projetos com repercussões nas suas aprendizagens académicas e na sua fruição cultural e cívica;

Abrangência do currículo ministrado, privilegiando as vertentes desportiva, artística, de motivação para a leitura, do conhecimento da história e culturas locais e de educação para a saúde e ambiente, com impacto na formação integral dos alunos;

As práticas de gestão vertical do currículo e de articulação no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo do ensino básico;

Os processos de articulação curricular entre todos os níveis/ ciclos/ disciplinas de forma a garantir uma maior sequencialidade das aprendizagens;

A monitorização dos resultados da avaliação dos alunos pelos diferentes órgãos e estruturas de coordenação educativa, delineando-se estratégias e procedimentos conducentes à concretização das metas do Projeto Educativo;

A monitorização específica dos resultados das crianças/ alunos com dificuldades educativas especiais, ao nível dos conselhos de turma, dos departamentos curriculares e do conselho pedagógico e a sua inserção nos documentos de autoavaliação do Agrupamento;

A satisfação da maioria dos alunos na forma de ensino praticada no Agrupamento;

O envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida do Agrupamento o que contribui para a sua satisfação e conhecimento da realidade educativa, bem como o papel relevante desempenhado pelas associações de pais e encarregados de educação;

A estrutura organizativa coerente, tanto ao nível dos centros de decisão, como ao nível das estruturas intermédias;

Os documentos estruturantes da ação educativa apresentam-se devidamente articulados entre si, como referentes para a organização do ensino e das aprendizagens;

O Projeto Educativo define metas quantificadas para o sucesso e abandono escolar e identifica objetivos e estratégias para a orientação educativa do Agrupamento;

O Plano Anual de Atividades abrange todos os níveis de educação e ensino e todos os atores educativos e é elaborado de forma coerente com os objetivos do PE;

O empenho dos órgãos de gestão e administração na promoção e desenvolvimento e implementação de ações que facilitam a consecução do PE;

A liderança forte da diretora e a boa gestão dos recursos humanos levada a cabo concorrendo para a motivação e mobilização dos diferentes profissionais;

A boa relação entre os elementos da comunidade educativa;

A diversidade de parcerias estabelecidas com instituições com impacto na valorização das aprendizagens;

A imagem positiva do Agrupamento na comunidade contribuindo para a sua forte capacidade de atração;

O desenvolvimento de práticas de autoavaliação bem estruturadas com impacto no planeamento e gestão das atividades.

Áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria

Supervisão da atividade letiva na sala de aula enquanto processo destinado ao desenvolvimento profissional docente e consequentemente à melhoria das aprendizagens e dos resultados;

Reforço da formação e acompanhamento dos docentes que manifestam dificuldades na sua ação, orientando a supervisão da prática letiva na sala de aula, para aplicação das estratégias de diferenciação pedagógica para alunos com necessidades educativas especiais;

Reforço de estratégias diversificadas nas disciplinas de menor sucesso, nomeadamente de Português e Matemática, de modo a melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos;

Articulação entre as diferentes práticas/ modelos de autoavaliação implementadas;

Generalização do uso das tecnologias de informação e comunicação pelas crianças e alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo, de forma a aproveitar todas as potencialidades destes recursos para o desenvolvimento das suas aprendizagens;

Definição de uma estratégia de envolvimento mais profícuo dos alunos nas questões relativas ao funcionamento do Agrupamento;

Implementação de mecanismos de acompanhamento do percurso escolar/ profissional dos alunos, após conclusão dos seus estudos, que permitam conhecer com rigor o impacto das aprendizagens.

Constrangimentos

Dispersão geográfica dos jardins-de-infância e das escolas que compõem o Agrupamento;

Reduzidos equipamentos na maioria dos jardins-de-infância e das escolas do 1º ciclo que condicionam o acesso às tecnologias de informação e comunicação e ao ensino experimental.

4. VALORES E PRINCIPIOS DO PROJECTO EDUCATIVO

Para que este Projeto Educativo tenha objetivos adequados à realidade do Agrupamento, há que fazê-los emergir a partir de valores fundamentais consensualmente aceites e, por isso mesmo, objeto de pertença da comunidade educativa.

Assim, têm sido considerados valores comuns:

A responsabilização progressiva do aluno face ao seu percurso escolar, numa perspetiva de formação integral e harmoniosa, que o consciencialize para a construção de um projeto de vida pessoal, objetivado numa socialização autónoma, empreendedora, participativa, criativa, crítica e transmissora de herança cultural;

A igualdade de oportunidades na fruição de um ensino que se pretende exigente e de qualidade, valorizando, através da diversidade de opções e da promoção do saber fazer, a construção de uma escola inclusiva;

A humanização das relações entre os diferentes atores educativos e a clarificação dos seus papéis, como forma de aprofundamento da apropriação e do sentido de pertença a uma identidade coletiva, facilitadora do bem-estar comum.

A cultura de formação, participação, avaliação e reflexão, onde se consciencialize toda a comunidade, incluindo as famílias, para a necessidade da concertação de ações facilitadoras de sucesso e para a responsabilidade individual e coletiva na implementação, desenvolvimento e avaliação de todo este processo.

Estes valores e princípios comuns envolvem todos os intervenientes num trabalho empenhado e sistemático para a melhoria da qualidade educativa e pedagógica, privilegiando um clima favorável ao ensino e à aprendizagem, promotor do trabalho em equipa, trabalho este, que se pretende articulado, sequencial e participado, tendo sido, para isso, definidas prioridades de ação.

5. PRIORIDADES DE AÇÃO

As dinâmicas do Agrupamento vão distribuir-se por quatro dimensões, que se concretizam na consecução dos objetivos, através da aplicação das estratégias que se entendem adequadas, tendo em conta o contexto educativo:

Dimensão Curricular – conjunto de propostas que visam a articulação entre os vários atores da comunidade educativa e que, não deixando de cumprir as orientações nacionais do currículo, envolvem outras iniciativas extracurriculares, de cariz pedagógico e didático consideradas enriquecedoras do Agrupamento.

Dimensão Organizacional – explicita a estrutura funcional do Agrupamento, articulando os aspetos administrativos e pedagógicos.

Dimensão Institucional – evidencia as relações que se estabelecem entre o Agrupamento e os diversos parceiros da Comunidade.

Dimensão Física – dimensiona os diferentes espaços escolares e equipamentos existentes.

No âmbito destas dimensões apresentamos as prioridades de ação para o período de vigência deste Projeto Educativo

ANEXO 08

7º Ano - Oficina de Música - 3º Período Ano Letivo 2014/15
Partituras de Flauta de Bisel para avaliação

Baba O'Riley

The Who (arranjo)

Soprano Recorder

S. Rec.

S. Rec.

S. Rec.

Ficheiros secretos

Soprano Recorder

Soprano Recorder

Soprano Recorder

Soprano Recorder

Concerning Hobbits

Soprano Recorder

S. Rec.



Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães

Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães

Nome _____ N.º _____ Turma _____ Data ____/____/____

Professor: Paulo Cairrão

Enc. De Educação: _____

Ficha de Avaliação Diagnóstica de Oficina de Música – 7.º ano

I

1. Ouve com atenção dois ritmos. De seguida o teu professor vai repetir um.
Qual deles foi repetido? (O primeiro ou o segundo?)

R.: _____ *Sp*

2. Vais ouvir agora três ritmos. De seguida o teu professor vai repetir dois deles. Identifica-os e indica a ordem de audição, colocando um X na sequência correta.

| | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1.º / 2.º | 1.º / 3.º | 2.º / 3.º | 2.º / 1.º | 3.º / 1.º | 3.º / 2.º |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|

Sp

3. Vais ouvir duas séries de notas musicais. Indica se são diferentes ou iguais.

Iguais ☐ Diferentes ☒ *Sp*

4. a) Das três notas que vais ouvir qual é a mais grave (grossa)? R.: _____ *Sp*

b) E a mais aguda (fina)? R.: _____ *Sp*

5. Vais ouvir três pequenas melodias. Identifica qual delas o teu professor vai repetir, colocando um X no respetivo quadrado.

1.ª melodia ☐ 2.ª melodia ☐ 3.ª Melodia ☐*Sp*

II

1. Conheces os seguintes símbolos utilizados na escrita da música? Escreve o respetivo nome à frente de cada um deles.

(6 x Sp)

a) _____ b) _____ c) _____

d) _____ e) _____ f) _____

60p

III

60p

Vais realizar exercícios práticos para testar algumas capacidades e aptidões musicais. Concentra-te de forma a realizá-los o melhor possível, seguindo atentamente as indicações do teu professor.

Deves agora entregar esta ficha ao teu professor para que ele possa registar o teu desempenho relativamente aos referidos exercícios.

1 – Marcação da pulsação (tempo) de uma música gravada

| NS | S | B | MB |
|----|---|---|----|
| 0 | | | |

2,5

5

10

10p

2 – Reprodução vocal de duas sequências de notas

| NS | S | B | MB |
|----|---|---|----|
| 0 | | | |

0

2,5

5

10

10p

3 – Reprodução de duas frases rítmicas

| NS | S | B | MB |
|----|---|---|----|
| 0 | | | |

0

2,5

5

10

10p

4 – Execução de uma canção à escolha do aluno

| NS | S | B | MB |
|----|---|---|----|
| 0 | | | |

0

2,5

5

10

10p


NS – Não satisfaz S – Satisfaz B – Bom MB – Muito Bom

Apreciação do Professor(a):

100p

de Setembro de 2013

ANEXO 10

| | | |
|--|---|--------------------------------------|
|  | Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães | |
| <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;"> Ficha de Avaliação de Oficina de Música </div> <div style="width: 35%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> 7.º Ano / Turma: _____ Data: ____ / ____ / 2014 </div> </div> | | |
| Aluno: _____ N.º _____ | | |
| Classificação _____% | O professor Paulo Cairrão | O/A Encarregado de Educação _____ |

Lê com muita atenção todas as perguntas antes de responderes.

I-PARTE AUDITIVA

Concentra-te na audição dos excertos musicais e identifica o que estás a ouvir assinalando com uma cruz (x) as respostas corretas

1. Identifica a família dos instrumentos tradicionais portugueses de cada um dos exemplos musicais:

| | | | | | |
|---|--------------|-----------|----------|----------|--------------|
| 1 | Timbre vocal | Cordofone | Aerofone | Idiofone | Membranofone |
| 2 | Timbre vocal | Cordofone | Aerofone | Idiofone | Membranofone |
| 3 | Timbre vocal | Cordofone | Aerofone | Idiofone | Membranofone |
| 4 | Timbre vocal | Cordofone | Aerofone | Idiofone | Membranofone |

2. Identifica se as músicas estão escritas em compasso binário ou compasso ternário

| | | |
|---|------------------|-------------------|
| 1 | Compasso binário | Compasso ternário |
| 2 | Compasso binário | Compasso ternário |
| 3 | Compasso binário | Compasso ternário |
| 4 | Compasso binário | Compasso ternário |

3. Vais ouvir um tema tradicional português. Escuta com atenção e responde às seguintes questões:

- Descobre qual a origem do excerto musical que ouviste?
- Trata-se de uma obra vocal, instrumental ou vocal e instrumental?
- Como classificas os instrumentos que estão presentes neste excerto musical?
- Este tema tem uma entrada em anacruse ou não?

| | | | | | | | | |
|----|----------------------|----|----------------------|----|---------------|----|---------------------|-----|
| a) | Trad. Beira Litoral | b) | | c) | Cordofones | d) | Entrada em anacruse | |
| | Trad. Trás-os-Montes | | Vocal | | Aerofones | | Sim | Não |
| | Trad. Minho | | Instrumental | | Idiofones | | | |
| | Trad. Alentejana | | Vocal e instrumental | | Membranofones | | | |
| | Trad. Beira Baixa | | | | | | | |

4. Identifica se os intervalos são harmónicos ou melódicos representando com um H (intervalos harmónicos) e com um M (intervalos melódicos).

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____



II- PROVA RÍTMICA - RECONHECIMENTO DE SEQUÊNCIAS RÍTMICAS

Ditados de células rítmicas a uma voz

1. DITADOS DE 3 CÉLULAS SEQUENCIADAS (3X CADA FRASE)

A)



B)



2. DITADO RÍTMICO VISUAL



III- PROVA MELÓDICA - RECONHECIMENTO DE SEQUÊNCIAS MELÓDICAS

1. DITADO MELÓDICO VISUAL



IV- PROVA TEÓRICA

1. Identifica. Escreve o nome dos instrumentos tradicionais portugueses.



a)



b)



c)



d)



e)

a) _____

b) _____

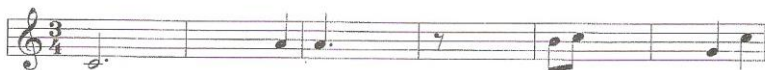
c) _____

d) _____

e) _____

2. Diz o que entendes por música de tradição oral e justifica a tua resposta.

3. Imagina que és compositor(a), completa os espaços deixados em branco na seguinte pauta que se encontra na tua folha de teste.



Nota: Agora que acabaste o teu trabalho, não te esqueças de o reler antes de o entregares ao teu professor

BOM TRABALHO!

| Questão | I Parte Auditiva | | | | II Ritmo | | III Melodia | IV Parte Teórica | | | Total |
|-------------|------------------|--------|--------|-------|----------|---------------|-------------|------------------|-------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1a + 1b | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| Cotação (%) | 3x4=12 | 4x3=12 | 4x3=12 | 1x4=4 | 2x6=12 | 2x4=8 + 2x4=8 | 2x4=8 | 2x5=10 | 2+2=4 | 2x5=10 | 100 |

ANEXO 11

II – Prova Prática instrumental

Flauta de Bisel

1. Tema A – Another Brick in the Wall 1ª, 2ª e 3ªpautas /pg28

2. Tema B – My heart will go on - parte A1 /pg33

3.Tema C – The medallion calls – parte A /pg49


| Nº | Nome | f | NS | SP | S | S+ | b | B | MB | Tema |
|----|---------------------|---|----|----|---|----|---|---|----|------|
| 1 | André Ramos | | | | | | | | | |
| 2 | Beatriz Senhorinho | | | | | | | | | |
| 3 | Beatriz Machado | | | | | | | | | |
| 4 | Bruna Conceição | | | | | | | | | |
| 5 | David Barroso | | | | | | | | | |
| 6 | Diogo Teixeira | | | | | | | | | |
| 7 | Eduardo Santos | | | | | | | | | |
| 8 | Fábia Machado | | | | | | | | | |
| 9 | Fabrizio Silva | | | | | | | | | |
| 10 | Gonçalo Gouveia | | | | | | | | | |
| 11 | Gonçalo Faria | | | | | | | | | |
| 12 | Guilherme Francisco | | | | | | | | | |
| 13 | Inês Costa | | | | | | | | | |
| 14 | João Rocha | | | | | | | | | |
| 15 | João Figueiredo | | | | | | | | | |
| 16 | João Simão | | | | | | | | | |
| 17 | João Pereira | | | | | | | | | |
| 18 | Lara Tomás | | | | | | | | | |
| 19 | Leonor Gouveia | | | | | | | | | |
| 20 | Luís Miguel Duarte | | | | | | | | | |
| 21 | Maria Margarida | | | | | | | | | |
| 22 | Melissa Mateus | | | | | | | | | |
| 23 | Paulo Rodrigues | | | | | | | | | |
| 24 | Pedro Mendes | | | | | | | | | |
| 25 | Rodrigo Fernandes | | | | | | | | | |
| 26 | Tiago Almeida | | | | | | | | | |
| 27 | Tiago Vieira | | | | | | | | | |
| 28 | Tomás Meacho | | | | | | | | | |
| 29 | Luna Ariza | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | |

Obs:

Ano/Turma
Data 29/05/2015

6ºG

O/A Avaliador(a)



Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães

Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães

Ficha de Avaliação de Educação Musical

6.º Ano / Turma: _____

Data: ____ / ____ / 2014

Aluno: _____ N.º _____

| Classificação | O professor | O/A Encarregado de Educação |
|---------------|---------------|-----------------------------|
| _____ % _____ | Paulo Cairrão | _____ |

Lê com muita atenção todas as perguntas antes de responderes.



I-PARTE AUDITIVA

1. Identifica se os intervalos são harmónicos ou melódicos representando com um **H** (intervalos harmónicos) e com um **M** (intervalos melódicos).

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

2. Descubre se as músicas que vais ouvir são **monorrítmicas** ou **polirrítmicas**, escrevendo nos traços em branco.

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

3. Descobre se a música que estás a ouvir está a ser tocada em **legato**, **staccato** ou em **legato e staccato**. Assinala a tua resposta com uma cruz.

| | | | | | |
|---|--------|--|----------|--|-------------------|
| 1 | legato | | staccato | | legato e staccato |
| 2 | legato | | staccato | | legato e staccato |
| 3 | legato | | staccato | | legato e staccato |

4. A flauta de bisel vai tocar uma melodia que tem como estrutura rítmica, uma das frases seguintes. Esse ritmo ouvir-se-á quatro vezes, ao longo da música. Identifica-o, escrevendo o algarismo correspondente.

1. $\frac{3}{4}$ 

2. 

R: _____



II- PROVA RÍTMICA - RECONHECIMENTO DE SEQUÊNCIAS RÍTMICAS

Ditados de células rítmicas a uma voz

1. DITADOS DE 3 CÉLULAS SEQUENCIADAS (3X CADA FRASE)

A)

| | | |

B)

| | | |

2. DITADO RÍTMICO VISUAL

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

III- PROVA MELÓDICA - RECONHECIMENTO DE SEQUÊNCIAS MELÓDICAS

1. DITADO MELÓDICO VISUAL

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

IV- PROVA TEÓRICA

1. Escreve, à tua escolha, um **intervalo** correspondente à indicação que te é dada.

a. Harmónico



b. Melódico



c. Harmónico



d. Melódico



2. Lê as frases que estão escritas em baixo e completa os traços em branco retirando da lista que se segue a(s) palavra(s) adequadas(s).

Cordofones Monorritmia Introdução Intervalo melódico Polirrítmica Intervalo harmónico Legato Coda

- O _____ forma-se entre dois sons sucessivos
- Dois sons diferentes cantados ou tocados ao mesmo tempo fazem um _____
- Uma ligadura de expressão entre várias notas diferentes indica que se deve fazer _____
- A música que é acompanhada por dois ou mais ritmos diferentes simultâneos é _____
- A _____ é o nome dado aos compassos que finalizam a peça, depois de ter terminado o tema
- Os _____ são instrumentos em que o som é produzido por cordas esticadas
- Há _____ quando um só ritmo é ouvido ou executado
- A _____ corresponde a um determinado número de compassos que antecede o tema

Nota: Agora que acabaste o teu trabalho, não te esqueças de o reler antes de o entregares ao teu professor

BOM TRABALHO!

| | I Parte Auditiva | | | | II Ritmo | | III Melodia | IV Parte Teórica | | |
|-------------|------------------|--------|--------|---|----------|---------------|----------------|------------------|--------|-------|
| Questão | 1 | 2 | 3 | 4 | 1a + 1b | 2 | 1 | 1 | 2 | Total |
| Cotação (%) | 3x4=12 | 4x3=12 | 4x3=12 | 4 | 2x6=12 | 2x4=8 + 2x4=8 | 2x4=8 | 2x4=8 | 2x8=16 | 100 |



Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães
Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães

Ficha de Avaliação de Educação Musical

6.º Ano / Turma: _____
Aluno: _____ Nº _____ Data: ____ / ____ / 2015
Classificação _____ % O Professor *Paulo Cairão*
O/A Encarregado de Educação _____

2. Das afirmações que se seguem umas são verdadeiras (V) outras são (F).
Assinala com uma cruz (X) a tua escolha.

Verdadeiro (V) Falso (F)

1. Dois ou mais sons sucessivos formam intervalos
Melódicos..... ☐
2. O bemol aplicado à esquerda de uma nota baixa
A sua altura em meio tom..... ☐
3. Quando se ouvem duas melodias diferentes em
Simultâneo estamos a ouvir música polifónica..... ☐
4. Intervalo musical é o nome a que se dá à distância
entre dois sons de altura definida..... ☐
5. Ritmos pontuados são ritmos em que uma ou mais
Figuras possuem um ponto de aumentação..... ☐
6. Polirritmia é a execução de vários ritmos em
Simultâneo..... ☐

Nota: Agora que acabaste o teu trabalho, não te esqueças de o reler antes de o entregares ao teu professor

BOM TRABALHO!

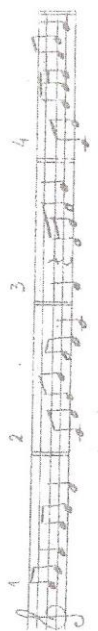
| Questão | I Parte Auditiva | | | | II Parte Teórica | | Total |
|---------|------------------|-------|-------|-------|------------------|-------|------------|
| | 1 | 2 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | |
| Cotação | 2x4=8 | 2x4=8 | 1x4=4 | 1x4=4 | 1x4=4 | 1x6=6 | 50pts=100% |

I Parte Auditiva

1. Ditado Rítmico Visual

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Ditado Melódico Visual


☐ ☐ ☐ ☐ ☐

II Parte Teórica

3. Ouve e identifica assinalando com uma cruz

3.1 Intervalos melódicos e harmónicos

| | Intervalos melódicos | Intervalos harmónicos |
|---|----------------------|-----------------------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |

3.2 Legato e Staccato

| | Legato | Staccato |
|---|--------|----------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |

3.3 Sincopa

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |

3.4 Ritmo pontuado

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |

1. Faz a correspondência correcta entre as duas colunas



Sforzando

Ritmo pontuado

Tenuto

Fá suspenido

Sincopa

Staccato



Cenários:



Roupas:



Vídeo:



<https://www.youtube.com/watch?v=kPkQP2gwyzM>

Fin.



ANEXO 15

Planificação de aula

Turma: 6º ano

Tempo: 50'

Data: 4 Novembro 2014

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|---|---|---|--|
| <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Motivo - Ostinato <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo, pulsação - Quatro sons iguais numa pulsação - Monorritmia, polirritmia <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Timbres corporais | <p>Praticar a capacidade de memorização.</p> <p>Explorar movimentos corporais diversos.</p> <p>Diferenciar macrotempos e microtempos de uma música.</p> <p>Identificar a presença de semicolcheias em padrões rítmicos</p> <p>Distinguir monorritmia de polirritmia</p> | <p>A aula inicia-se com a audição da música “Terra nova” em silêncio. A professora pede aos alunos que oiçam com atenção o exemplo áudio e que pensem no que é que aquele exemplo faz lembrar.</p> <p>De seguida é pedido aos alunos que se levantem e fiquem atrás da cadeira no respetivo lugar. É proposto aos alunos que pensem que são piratas, como sugere a música, e que marque os macrotempos como se estivessem a remar, ao som do exemplo áudio. Depois de algum tempo neste exercício é pedido aos alunos que marquem os microtempos também a remar e que distingam os dois.</p> <p>De seguida os alunos sentam-se no lugar e a professora executa padrões rítmicos de quatro tempos apenas com semínima e colcheias e em sílaba neutra, e pede aos alunos que repitam também em sílaba neutra. Quando percebe que os alunos estão a conseguir repetir com rigor executa padrões idênticos e pede a alguns alunos que os repitam individualmente.</p> | <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5min.</p> | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|--|-----------|
| | | <p>Volta a reproduzir a música “Terra nova” e pede aos alunos que a oiçam com atenção novamente. Pergunta aos alunos se reconhecem a existência de alguma figura diferente.</p> <p>Volta novamente a executar padrões rítmicos em sílaba neutra mas agora já com semicolcheias. Os alunos repetem ao sinal da professora. A professora pergunta em qual dos tempos estava a semicolcheia.</p> <p>Os alunos podem finalmente abrir o manual e executar a peça rítmica com timbres corporais proposta pelo manual.</p> <p>De seguida é pedido aos alunos de uma das três filas de carteiras que nos lugares marque uma pulsação. A uma segunda fila é pedido que marque os microtempos dessa pulsação, e aos alunos da terceira fila é pedido que inventem um ritmo regular dentro dos macro e microtempos propostos.</p> <p>O exercício vai variando por filas.</p> | <p>10min. 10 min.</p> <p>10 min.</p> | |

ANEXO 16

Planificação de aula




Turma: 6º ano

Tempo: 50'

Data: 09 Janeiro 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|---|---|----------------|--|
| <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução, coda, interlúdio, - Forma binária (AB) e ternária (ABA) | <p>Analisar a capacidade de memorização.</p> | <p>A aula inicia-se com uma conversa introdutória de revisões da aula anterior. Sobre o que se fez, que música se trabalhou, quem foi ouvir e ver o vídeo, quantas partes tinha a música, se havia solos, que instrumentos executavam os eventuais solos, que tipo de movimento se trabalhou, se usaram os pés, se usaram os braços.</p> | <p>5 min.</p> | <p>Observação direta da turma.</p> |
| <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síncopa | <p>Explorar movimentos corporais diversos.</p> | <p>De seguida pede-se aos alunos que se levantem e ocupem o espaço livre da sala. Pede-se aos alunos que se movimentem livremente pelo espaço livre e vai-se trabalhando com eles diversas dimensões de movimento, como tempo, espaço, peso, fluidez, através de exemplos concretos que peçam determinado movimento corporal. Começa-se por espreguiçar e bocejar, sendo que o bocejo é acompanhado de som. Depois pede-se aos alunos que ocupem o máximo de espaço na sala sem se tocarem uns aos outros. Continuando sem tocar em ninguém pede-se que estes caminhem em silêncio e assim que a professora fizer um sinal sonoro produzam um som vocal que vá de um registo muito grave para um registo muito agudo.</p> | <p>10 min.</p> | <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> |
| <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de selecção tímbrica - Combinação tímbrica | <p>Explorar timbres vocais.</p> | | | <p>Comportamento cooperante.</p> |
| <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forte, mezzo forte, | <p>Reconhecer interiormente uma música familiar que não se encontra presente.</p> | | | <p>Respostas individuais ao pedido.</p> |
| | | | | <p>Observação directa</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|--|--|--|--|
| <p>piano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortíssimo, pianíssimo - Crescendo, diminuendo - legato, staccato - Tenuto, sforzato | <p>Identificar macrotempos e microtempos de uma música.</p> <p>Criar padrões rítmicos com 4 macrotempos.</p> | <p>Ainda com o auxílio do movimento pede-se aos alunos que produzam vocalmente um som que estes sintam como leve. O mesmo é pedido com a ideia de som rápido, lento, aos saltos e ligado.</p> <p>Depois os alunos formam uma roda e pergunta-se se estes se conseguem lembrar, sem cantar, apenas interiormente, da música trabalhada a aula passada.</p> <p>E pede-se que estes se movimentem ao som da música que estão a audiar. Não pode haver barulho algum. Neste momento ainda não há qualquer reprodução da música Another Brick in the Wall, por Pink Floyd.</p> <p>De seguida é feita a audição da música e é-lhes pedido que estes marquem os macrotempos em movimentos corporais laterais. E depois é-lhes pedido que marquem os microtempos batendo com as mãos nas pernas. E quando isto for conseguido junta-se os dois.</p> <p>De seguida a professora executará padrões rítmicos de 4 macrotempos onde esteja presente um ritmo sincopado e os alunos repetirão. Diversos padrões serão repetidos. Quando a professora já tem a certeza que a turma entendeu a ideia de ritmo sincopado os alunos voltarão para as mesas e ser-lhes-á atribuído instrumentos de altura indefinida.</p> <p>Uma das filas fica com clavas, outra fila com tamborins, a terceira fila fará ritmos corporais.</p> | <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>20 min.</p> | <p>dos alunos.</p> <p>Observação directa dos alunos.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|---------------|-----------|
| | | <p>Serão ensinados aos alunos por repetição três padrões rítmicos com 4 macrotempos. Todos os alunos aprenderão os três padrões rítmicos que executarão batendo com as mãos nas pernas.</p> <p>1. </p> <p>2. </p> <p>3. </p> <p>De seguida serão dadas clavas à primeira fila de alunos, os restantes executarão o exercício batendo com as mãos nas perdas como anteriormente. De seguida serão atribuídos tamborins à segunda fila e será ensinado outro padrão rítmico com mais 4 macrotempos. Os que têm clavas executam com as clavas, os restantes com as mãos. Depois será ensinado o último padrão rítmico.</p> <p>Os instrumentos serão trocados entre as filas para que todos tenham oportunidade de tocar todos os instrumentos.</p> <p>Por fim, o grupo que não tem instrumentos poderá criar individualmente um padrão com 4 macrotempos e executa-lo enquanto os restantes que têm instrumentos executam os padrões ensinados.</p> | | |

ANEXO 17

Planificação de aula

Turma: 6º ano

Tempo: 50'

Data: 02 Março 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|---|--|---------------------------|--|
| <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução, coda, interlúdio, - Forma binária (AB) e ternária (ABA) - Motivo, frase <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Microtempos, macrotempos (pulsção e tempo) <p>Altura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala modal, melodia <p>Dinâmica e timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ataque, corpo e | <p>Explorar movimentos corporais diversos.</p> <p>Marcar macrotempos e micortempos com o auxílio do movimento corporal.</p> <p>Identificar tônica e dominante.</p> <p>Distinguir tônica de dominante.</p> <p>Repetir frases musicais simples.</p> <p>Manipular a flauta de bisel em movimento e no lugar.</p> <p>Recordar uma canção.</p> | <p>A aula inicia-se com uma atividade de movimento. Os alunos estão em pé e movimentam-se livremente ao som da música escolhida para trabalhar na aula – Purple Rain do Prince. De seguida é pedido aos alunos que marquem os macrotempos da música com os pés enquanto se movimentam. Assim que a turma em geral consiga executar corretamente o pedido é proposto aos alunos que marquem os microtempos com as mãos nas pernas. Depois é pedido aos alunos que marquem os macrotempos com os pés enquanto marcam os microtempos ao mesmo tempo com as mãos.</p> <p>A música estará sempre em repetição. É dado algum tempo aos alunos para que interiorizem o que foi pedido antes de passar ao exercício seguinte.</p> <p>De seguida os alunos voltam a movimentar-se livremente ao som da música. É importante que estejam em silêncio e concentrados. A música para e a professora canta a tônica da canção (Fá) em sílaba neutra. É pedido aos alunos que a repitam, também em sílaba neutra. A música volta a tocar e os alunos voltam a movimentar-se. A música para</p> | <p>15min</p> <p>15min</p> | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|-------------------------------|-----------|
| queda do som | | <p>novamente e a professora canta novamente a tônica da canção. Os alunos repetem.</p> <p>De seguida é dado algum tempo aos alunos para procurarem a nota que cantaram na flauta de bisel. É pedido a quem encontrou a nota que meta o dedo no ar enquanto se espera que mais alunos encontrem a nota.</p> <p>Desta feita é pedido aos alunos que toquem a nota encontrada na flauta ao mesmo tempo que caminham marcando os macrotempos.</p> <p>A seguir a música volta a parar e a professora canta a dominante (Dó) da canção, sempre em sílaba neutra. Os alunos repetem. A música volta a tocar e quando para novamente a professora canta novamente a dominante. À semelhança do que foi pedido anteriormente é pedido aos alunos que encontrem a nota correspondente à dominante na flauta de bisel. Quem encontrou mete o dedo no ar e espera que os outros encontrem. É pedido que os alunos caminhem marcando os macrotempos enquanto tocam a dominante na flauta de bisel. De seguida é pedido que toquem alternadamente na flauta de bisel a tônica e a dominante, enquanto se movimentam marcando os macrotempos.</p> <p>Termina a atividade de movimento. Os alunos regressam aos lugares.</p> <p>Depois de terem ouvido a canção sempre em repetição durante a atividade de movimento é pedido aos alunos que cantem apenas o refrão da canção com a ajuda do</p> | <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|---|---------------|-----------|
| | | <p>áudio que se encontra a tocar por detrás. De seguida é pedido que os alunos cantem o refrão sozinhos, sem o auxílio do áudio.</p> <p>De seguida é pedido aos alunos que abram o manual e sigam a partitura enquanto a professora toca a parte a executar na flauta. A professora toca duas vezes a primeira fase e os alunos repetem. Se seguida toca duas vezes a segunda frase, explicando que é igual à primeira, e os alunos repetem. No final cantam em conjunto o refrão como já haviam feito.</p> | | |

ANEXO 18

Planificação de aula

Turma: 7º ano

Tempo: 50'

Data: 27 Abril 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------------------|--|--|---------------|---|
| Música e ação cénica – ópera | Analisar os exemplos mostrados. | A aula inicia-se com os alunos sentados nos lugares. A professora explica que se trata de uma aula sobre música e ação cénica, mais concretamente sobre ópera. | 10 min. | Observação direta da turma. |
| | Criticar as diferentes encenações. | A professora explica que a ópera é um género teatral encenado acompanhado por música, onde a música acompanha os cantores que contam a história a cantar. | | Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor. |
| | Debater em conjunto com os colegas os assuntos propostos a debate. | A professora explica que é um género que combina canto com música instrumental. | | Comportamento cooperante. |
| | Distinguir diferentes encenações. | A professora propõe aos alunos o visionamento e comentário de vários exemplos em vídeo, com o apoio da plataforma Youtube. | | Respostas individuais ao pedido. |
| | Comparar diferentes timbres vocais. | Começa por exibir um exemplo vídeo do 3º número da ópera La Traviata, de Giuseppe Verdi - <i>Libiamo ne' lieti calici</i> (https://youtu.be/vWz7Gbalk98). Os alunos ouvem com atenção o exemplo mostrado enquanto se focam em algumas questões concretas a tratar nesta aula. | 10 min. | Avaliação individual do trabalho de casa. |
| | Descrever o que está a ser visionado. | A professora conta resumidamente os contornos principais da história do libreto e pede aos alunos que comentem o que estão a ver. Pede que especifiquem os timbres vocais | | |
| | Identificar três tipos de | | | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------------------------------|---|-------------------------------|-----------|
| | ópera: italiana, francesa, alemã. | <p>que estão a ouvir, no exemplo concreto soprano lírico, tenor e coro. Pede também que descrevem a cena ao máximo e que comentem vestuário, cenário, encenação e cores.</p> <p>Depois mostra uma imagem de outra encenação da ópera La Traviata e pede que os alunos comparem a imagem que estão a ver com o exemplo vídeo que já viram.</p> <p>De seguida a professora mostra o exemplo número 5 da ópera de Georges Bizet, Carmen – <i>Habanera</i> (https://youtu.be/KJ_HHRJf0xg). O mesmo se repete, os alunos ouvem com atenção o exemplo mostrado enquanto se focam em algumas questões concretas a tratar nesta aula.</p> <p>A professora conta resumidamente os contornos principais da história do libreto e pede aos alunos que comentem o que estão a ver. Pede que especifiquem os timbres vocais que estão a ouvir, no exemplo concreto, Mezzo-soprano e coro. Pede novamente que descrevem a cena ao máximo e que comentem vestuário, cenário, encenação e cores.</p> <p>De seguida mostra uma imagem de outra encenação da ópera Carmen e pede que os alunos comparem a imagem que estão a ver com o exemplo vídeo que já viram.</p> <p>Na segunda metade da aula a professora mostra um exemplo vídeo da ópera Die Zauberflöte de Wolfgang Amadeus Mozart, em concreto a Aria do II ato da personagem Rainha da Noite - <i>Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen</i> (https://youtu.be/qMSgzuTA38A). Segue-</p> | <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|---|---------------|-----------|
| | | <p>se o mesmo esquema dos visionamentos anteriores. Os alunos ouvem com atenção o exemplo exibido focando-se em algumas questões em concreto, nomeadamente vestuário, cenário, encenação e cores.</p> <p>A professora conta resumidamente os contornos principais da história do libreto e pede aos alunos que comentem o que estão a ver. Pede que especifiquem os timbres vocais que estão a ouvir, no exemplo concreto, um soprano ligeiro coloratura. De seguida mostra uma imagem de outra encenação da ópera Die Zauberflöte e pede que os alunos comparem a imagem que estão a ver com o exemplo vídeo que já viram.</p> <p>Para contrastar o com <i>Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen</i> a professora mostra, da mesma ópera, o exemplo do dueto do II ato <i>Papageno, Papageno</i>, mostrando um caráter menos dramático da mesma ópera.</p> <p>Nos últimos 10 minutos de aula a professora passa rapidamente o exemplo vídeo de um contratenor a cantar (https://youtu.be/HWD8d_YL30o), terminando com a recapitulação dos timbres vocais ouvidos até ao momento.</p> <p>Para finalizar a professora pede aos alunos um pequeno trabalho de casa, de uma página. A professora pede que os alunos escolham uma ópera diferente dos exemplos mostrados na aula, e que venham falar à turma um pouco sobre os seus elementos: música, história, personagens, cenários, roupas, etc.</p> <p>O trabalho é para ser apresentado na aula seguinte.</p> | 10 min. | |

ANEXO 19

Planificação de aula

Turma: 7º ano

Tempo: 50'

Data: 04 Maio 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|--|--|---------------|---|
| Música e ação cénica – Teatro Musical: Broadway | Analisar os exemplos mostrados. | A aula inicia-se com os alunos sentados nos lugares. A professora explica que se trata da continuação da aula anterior sobre música e ação cénica, desta vez mais concretamente sobre teatro musical – a Broadway. | 10 min. | Observação direta da turma. |
| | Criticar as diferentes encenações. | A professora faz uma pequena revisão dos assuntos trabalhados na aula anterior e começa por perguntar aos alunos do que é que se lembram de ter aprendido na última aula. | 10 min. | Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor. |
| | Debater em conjunto com os colegas os assuntos propostos a debate. | A professora começa por fazer uma breve introdução ao musical americano, explicando que a Broadway era apenas uma rua na cidade de Nova Iorque e que hoje em dia tem mais de 70 teatros. | | Comportamento cooperante. |
| | Distinguir diferentes encenações. | Seguindo a linha da última aula, a professora explica que vai passar uma série de exemplos vídeo que vão ser comentados em termos musicais, cenário, figurinos, encenações e cores. | | Respostas individuais ao pedido. |
| | Comparar diferentes timbres vocais. | Fazendo o paralelismo com a ópera, explica que se trata de uma forma de teatro que junta canto, dança e representação. E que embora o musical americano seja o mais conhecido, existem inúmeras produções espalhadas | | Avaliação individual do trabalho de casa |
| | Descrever o que está a ser visionado. | | | |
| | Investigar sobre uma ópera | | | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|-------------------------------|-----------|
| | | <p>pelo mundo inteiro.</p> <p>O primeiro exemplo escolhido para mostrar é The Lion King (https://youtu.be/yPAo389cQ4U), mais concretamente o tema <i>The Circle of Life</i>. É um musical que estreou na Broadway em 1997, ano da estreia do filme da Disney, com o mesmo nome, nas salas de cinema.</p> <p>A professora pergunta aos alunos se alguém conhece a história e é capaz de a contar rapidamente aos colegas. E depois este momento refere que o musical tem música de Elton John e Tim Rice, este último responsável pela composição da música para diversos filmes da Disney.</p> <p>O próximo exemplo a ser mostrado é o Fantasma da Ópera (https://youtu.be/dOcclGgKJt4), mais concretamente o tema <i>Fantasma da Ópera</i>, de Andrew Lloyd Webber, importante compositor, empresário e diretor de teatros inglês, autor de diversos musicais de sucesso, tanto na Broadway como em West End, em Inglaterra. A professora explica aos alunos que Lloyd Webber marca um momento de viragem no teatro musical a partir dos anos 90, devido à importância das suas composições. Explica também que o Fantasma da Ópera é o musical que se encontra há mais tempo seguido em cena nas salas de teatro.</p> <p>De seguida pergunta aos alunos se alguém conhece a história e é capaz de a contar.</p> <p>Muito rapidamente a professora mostra um último</p> | <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|---------------|-----------|
| | | <p>exemplo a mostrar na aula. Trata-se do musical Mary Poppins (https://youtu.be/1TI1DnY8h_k), dos irmãos Sherman, mais concretamente o tema <i>Chim Chim Cher-ee</i>. Ao contrário dos musicais apresentados pela professora até ao momento, Mary Poppins teve a sua estreia em filme no ano de 1965 e só muito mais tarde, em 2004, viu a sua adaptação estreiar nos palcos da Broadway. Trata-se do primeiro filme da Disney a misturar figuras de animação com personagens reais.</p> <p>Os últimos 10 minutos da aula são reservados para a apresentação de trabalhos dos alunos sobre a ópera, conforme combinado na aula anterior.</p> | 10 min. | |

ANEXO 20

Planificação de aula

Turma: 6º ano

Tempo: 50'

Data: 27 Abril 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|--|--|---------------|--|
| | <p>Discutir em pequenos grupos questões relacionadas com género</p> <p>Nomear diferenças entre rapazes e raparigas</p> <p>Expressar a opinião de forma escrita e oralmente</p> | <p>A aula inicia-se com os alunos sentados nos lugares. A professora explica que se trata de uma aula um pouco diferente, que não vai ser necessária a flauta mas que vai ser necessária muita atenção por parte dos alunos.</p> <p>A professora explica que, tal como a outra professora que os acompanha, que se encontra a fazer um estágio naquela escola e que o estágio faz parte do mestrado em ensino de música. E que nesse mestrado ela tem de proceder a uma pequena investigação. Para tal é preciso que eles preencham um pequeno questionário.</p> <p>A professora pede aos alunos que sejam o mais sérios e honestos possíveis quando responderem às perguntas, especialmente à última pergunta. A última pergunta é uma pergunta de desenvolvimento que exige mais escrita por parte dos alunos, que até este momento apenas tinham colocado cruces nas respostas que melhor caracterizam a sua opinião.</p> <p>As perguntas do questionário interrogam os alunos sobre diferenças entre rapazes e raparigas, e que ligação têm os</p> | 20 min. | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|---------------|-----------|
| | | <p>diferentes géneros com a música que os rodeia, na sala de aula e fora dela.</p> <p>A professora explica também que está disponível para esclarecer qualquer dúvida que surja aos alunos, que estes devem apenas colocar o dedo no ar e esperar que a professora se aproxime dos seus lugares.</p> <p>Sobre a questão de desenvolvimento a professora explica simplesmente que os alunos devem escrever o máximo que consigam dando a sua opinião sincera, pois, além da própria, mais ninguém terá acesso às suas respostas. Tendo também em mente que não existem respostas certas ou erradas.</p> <p>De seguida, quando todos os alunos já tiverem entregado o questionário, a professora explica o que se vai passar a seguir. A turma será dividida em pequenos grupos, mais concretamente em 6 grupos de 4 ou 5 elementos cada (dependendo das turmas).</p> <p>No quadro serão escritas três questões. É pedido aos grupos que pensem e discutam as questões em conjunto. Enquanto os grupos discutem as questões, a professora irá a todos os grupos perceber as suas opiniões e o que é que os leva a responder de determinada maneira. No momento em que se desloca aos grupos, a professora interessa apenas questionar os alunos e fazê-los pensar e procurar respostas diferentes das dadas.</p> <p>As perguntas são as seguintes:</p> <p>1. Existem diferenças entre rapazes e raparigas?</p> | 30 min. | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|---------------|-----------|
| | | 2. Os rapazes e raparigas devem ocupar os tempos livres com as mesmas atividades? 3. Há alguma atividade em que apenas rapazes possam participar? | | |

ANEXO 21


Planificação de aula

Turma: 7º ano

Tempo: 50'

Data: 11 Maio 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|---|---|-------------------------------|---|
| <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução - motivo, frase - Forma binária (AB) <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pulsação, tempo - Ritmos pontuados - Anacruse - andamento: Lento <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de selecção tímbrica <p>Dinâmicas:</p> | <p>Recordar conteúdos da aula anterior</p> <p>Tocar autonomamente um tema em flauta de bisel</p> <p>Audiar padrões rítmicos em métrica binária</p> <p>Reforçar a audição do tempo e pulsação através de movimento locomotor</p> | <p>A aula inicia-se com uma pequena revisão das aulas anteriores sobre música e acção cénica com a ajuda dos alunos. Os alunos permanecem sentados e atentos. A professora introduz a aula fazendo uma reflexão sobre as diversas formas de utilização da música, sendo uma delas a sua ligação com o cinema. Segue-se a audição de um exemplo musical. https://youtu.be/sAb-fqBrUsY</p> <p>Propõe-se um comentário ao que está a ser ouvido: para que ambientes remete, que instrumentos estão a ser ouvidos, forma, dinâmicas, timbres.</p> <p>Segue-se nova audição do tema mas agora juntamente com a visualização do vídeo.</p> <p>A professora explica que a música faz parte da banda sonora do filme Senhor dos Anéis – A Irmandade do Anel, embora tenha sofrido variações ao longo de toda a trilogia, variações, essas, que acompanharam modificações nas personagens e na história. A professora explica que esta peça em particular faz parte da banda sonora do filme e foi composta por Howard Shore.</p> | <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> <p>Observação direta</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|-----------|--|-------------------------------|---|
| <p>- piano - legato Altura: - Intervalos melódicos; Escala Maior, Melodia.</p> | | <p>Inicia-se a actividade de movimento. É relembrado aos alunos que para que a actividade funcione é fundamental que haja silêncio, estando a atenção focada na audição da peça em particular; assim como a proibição de contacto físico entre colegas para que não se inicie um jogo de empurrões e brincadeira. Os alunos levantam-se.</p> <p>É pedido aos alunos que sintam a pulsação e marquem a pulsação, correspondente aos macrotempos, a bater suavemente com a mão no peito. Depois que se movimentem ao som da música marcando a pulsação com o andar e balançando ligeiramente o corpo de forma a estabilizar o tempo. Depois é pedido que formem uma roda e marquem os microtempos, batendo alternadamente com as mãos nas pernas.</p> <p>Os alunos regressam ao lugar. Segue-se uma reflexão: o andamento era rápido ou lento? Forte ou piano? Têm na cabeça a melodia principal (motivos)? Conseguem canta-lo?</p> <p>A professora toca na flauta a melodia a trabalhar. Trata-se de um arranjo simplificado do tema Concerning Hobbits.</p>  | <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> | <p>dos alunos.</p> <p>Observação direta dos alunos.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|---------------|-----------|
| | | <p>A professora toca a canção toda para que os alunos oiçam.</p> <p>Toca novamente a canção e pergunta quantas frases musicais tem (2 frases musicais).</p> <p>A professora toca apenas a 1ª frase e pede aos alunos para repetirem. Repete-se até a maioria da turma conseguir. Pede-se a um ou outro aluno que já consegue para tocar.</p> <p>A professora ensina a 2ª frase e explica que é idêntica à 1ª excepto na parte final que finaliza no tom de repouso (tónica).</p> <p>Os alunos repetem a 2ª frase.</p> <p>A professora toca as duas frases em conjunto e os alunos repetem diversas vezes as duas frases diversas vezes. Quando a professora entender que a maioria da turma consegue tocar o tema proposto, a professora pede que alguns alunos toquem individualmente ou a pares.</p> | | |

ANEXO 22

| | |
|--|--|
| <p>Planificação de aula</p> <p>Turma: 6º ano</p> <p>Tempo: 50'</p> <p style="text-align: right;">Data: 22 Maio 2015</p> | |
|--|--|

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|--|--|-------------------------------|---|
| <p>Forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivo, frase - Forma binária (AB) <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pulsação, tempo - Ritmos pontuados <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de seleção tímbrica <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mezzo forte, piano - Crescendo, | <p>Tocar um tema na flauta de bisel</p> <p>Treinar a articulação dos dedos na flauta</p> <p>Audiar padrões rítmicos em métrica binária</p> <p>Audiar a tónica de um tema</p> <p>Reforçar a audiação do tempo e pulsação através de movimento locomotor</p> <p>Reforçar a posição do Fá# na flauta de bisel</p> | <p>A aula inicia-se com os alunos sentados nos respetivos lugares. A professora dá algum tempo para que os alunos se sentem e se acalmem nos lugares. Quando existe finalmente silêncio a professora dá início à aula.</p> <p>A aula começa com a audição do tema The Best, de Tina Turner. Os alunos ouvem o tema uma vez até ao final em silêncio. Os alunos ouvem novamente o tema até ao fim marcando a pulsação, batendo com a mão no peito suavemente.</p> <p>Num segundo momento inicia-se a atividade de movimento. Os alunos levantam-se em silêncio e sem arrastar carteiras e vão com cuidado para o fundo da sala. A professora explica que para ser possível uma atividade de movimento é imperativo que haja silêncio, coordenação e respeito pelo espaço dos colegas, relembrando que é de evitar o contato físico com os colegas.</p> <p>A professora pede aos alunos que ocupem o espaço livre da sala e que se movimentem livremente ao som o tema a</p> | <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> <p>Observação direta dos alunos.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|-----------|--|-------------------------------|-----------|
| <p>diminuendo</p> <p>Altura: - Intervalos melódicos; Escala Maior, Melodia.</p> | | <p>trabalhar nesta aula. De seguida ouvem novamente o tema movimentando-se pelo espaço livre e marcando os macrotempos com os pés. Quando a professora entende que a maioria da turma consegue marcar os macrotempos a professora pede aos alunos para marcarem os microtempos batendo com as mãos nas pernas. Novamente, quando a professora entende que os alunos conseguem na sua generalidade marcar os microtempos, a professora pede aos alunos que marquem os microtempos e os macrotempos ao mesmo tempo.</p> <p>Num terceiro momento a professora canta a tónica da canção e pede aos alunos para repetirem. Depois pede aos alunos para continuarem a movimentar-se livremente e quando a professora achar oportuno canta a tónica e pede para os alunos repetirem.</p> <p>A professora pede aos alunos para irem ao lugar buscar a flauta de bisel e voltarem a ocupar o espaço livre na sala, agora com a flauta na mão.</p> <p>Pede aos alunos para formarem uma roda e procurem na flauta a tónica.</p> <p>De seguida a professora pede aos alunos que voltem aos lugares. A professora toca na flauta de bisel todo o tema enquanto os alunos escutam em silêncio. A professora volta a tocar mas desta vez apenas a 1ª frase. Todos os alunos repetem. Este exercício repete-se algumas vezes até a professora ter a percepção que a generalidade dos alunos consegue tocar a 1ª frase. Assim sendo, a</p> | <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|--|---------------|-----------|
| | | <p>professora pede a um aluno que já consegue tocar que toque individualmente. E depois pede a outro que o façam também.</p> <p>De seguida a professora toca a 2ª frase e pede aos alunos que a repitam. O mesmo processo acontece para o ensinamento da 2ª frase. A professora toca e os alunos repetem. Este exercício repete-se diversas vezes. Quando a professora percebe que alguns alunos já conseguem tocar a 2ª frase pede que toquem individualmente.</p> <p>Depois de saberem as duas frases em separado chega o momento de as juntar. A professora toca o tema inteiro e os alunos repetem. A turma toca o tema inteiro diversas vezes.</p> <p>A professora pede a pares de alunos que toquem em conjunto o tema, tomando notas e avaliando.</p> | | |

ANEXO 23

Planificação de aula

Turma: 7º ano

Tempo: 50'

Data: 25 Maio 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|--|--|---------------|---|
| <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pulsação, tempo - sons e silêncios com uma, duas e quatro pulsações - padrões rítmicos <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de seleção tímbrica - ataque, corpo e queda do som <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização dos elementos dinâmicos | <p>Recordar as figuras rítmicas estudadas durante o ano</p> <p>Realizar ditados de padrões rítmicos de quatro macrotempos</p> <p>Esclarecer dúvidas</p> <p>Praticar os temas estudados na flauta de bisel</p> <p>(auto)avaliar o desempenho do aluno</p> <p>Ler padrões rítmicos de quatro macrotempos em sílaba neutra e utilizando a rítmica de Kodály</p> | <p>Aula de revisões para o teste de avaliação. A aula inicia-se com os alunos sentados nos respetivos lugares. A professora dá algum tempo para que os alunos se sentem e se acalmem nos lugares. Quando existe finalmente silêncio a professora dá início à aula.</p> <p>A professora começa por escrever no quadro as figuras rítmicas estudadas até então, escrevendo também por debaixo das figuras a rítmica de Kodály correspondente, para que os alunos a recordem. A professora executa uma série de padrões rítmicos de quatro macrotempos em sílaba neutra e pede para os alunos repetirem também em sílaba neutra. Os padrões rítmicos são variados e contêm semínimas, colcheias, semicolcheias, pausa de semínima e pausa de colcheia.</p> <p>Num segundo momento, a professora executa um conjunto de padrões rítmicos em sílaba neutra e pede aos alunos para os repetirem em rítmica de Kodály. Sempre que a professora entender que os alunos conseguem responder positivamente ao pedido, aumenta o grau de dificuldade dos padrões rítmicos apresentados.</p> | 15 min. | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> <p>Observação direta dos alunos.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|-----------|--|-------------------------------|-----------|
| <p>Altura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervalos melódicos; Escala Maior, Melodia. | | <p>Segue-se uma sequência de ditados rítmicos a realizar pelos alunos. A professora executa um padrão rítmico com quatro macrotempos sem sílaba neutra e pede aos alunos que o escrevam no caderno em notação convencional. Dá cinco minutos para os alunos realizarem o ditado e repete o padrão rítmico apenas duas vezes. Passados os cinco minutos a professora pede a um aluno que vá escrever a resposta no quadro. Depois da resposta correta estar no quadro, à indicação da professora, toda a turma lê o padrão rítmico em conjunto em sílaba neutra e depois e em rítmica de Kodály.</p> <p>A professora executa cinco padrões rítmicos diferentes para a realização deste exercício.</p> <p>No final encontram-se no quadro escritos os cinco padrões rítmicos diferentes, e, à indicação da professora, os alunos leem em sílaba neutra os cinco padrões seguidos.</p> <p>Na última parte da aula segue-se a revisão das músicas que os alunos terão de tocar na avaliação de flauta de bisel.</p> <p>Trata-se de um arranjo da música Concerning Hobbits, do Filme Senhor dos Anéis e um arranjo do tema principal da série Ficheiros Secretos. Ambos os arranjos foram estudados ao longo do 3º período.</p> <p>A professora recorda o primeiro tema tocando-o na flauta de bisel e os alunos repetem. A professora esclarece qualquer dúvida que surja e dá especial ênfase a partes mais complicadas de tocar.</p> <p>A professora recorda o segundo tema tocando-o</p> | <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|---|---------------|-----------|
| | | na flauta de bisel e os alunos repetem. A professora esclarece novamente quaisquer dúvidas que surjam por parte dos alunos e dá especial ênfase a partes mais complicadas de tocar. | | |

ANEXO 24

Planificação de aula

Turma: 6º ano

Tempo: 50'

Data: 25 Maio 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|--|--|---------------|---|
| <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pulsação, tempo - sons e silêncios com uma, duas e quatro pulsações - padrões rítmicos <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de seleção tímbrica - ataque, corpo e queda do som <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização dos elementos dinâmicos | <p>Recordar as figuras rítmicas estudadas durante o ano</p> <p>Realizar ditados de padrões rítmicos de quatro macrotempos</p> <p>Esclarecer dúvidas</p> <p>Praticar os temas estudados na flauta de bisel</p> <p>(auto)avaliar o desempenho do aluno</p> <p>Ler padrões rítmicos de quatro macrotempos em sílaba neutra e utilizando a rítmica de Kodály</p> | <p>Aula de revisões para o teste de avaliação. A aula inicia-se com os alunos sentados nos respetivos lugares. A professora dá algum tempo para que os alunos se sentem e se acalmem nos lugares. Quando existe finalmente silêncio a professora dá início à aula.</p> <p>A professora começa por escrever no quadro as figuras rítmicas estudadas até então, escrevendo também por debaixo das figuras a rítmica de Kodály correspondente, para que os alunos a recordem. A professora executa uma série de padrões rítmicos de quatro macrotempos em sílaba neutra e pede para os alunos repetirem também em sílaba neutra. Os padrões rítmicos são variados e contêm semínimas, colcheias, semicolcheias, pausa de semínima e pausa de colcheia.</p> <p>Num segundo momento, a professora executa um conjunto de padrões rítmicos em sílaba neutra e pede aos alunos para os repetirem em rítmica de Kodály. Sempre que a professora entender que os alunos conseguem responder positivamente ao pedido, aumenta o grau de dificuldade dos padrões rítmicos apresentados.</p> | 15 min. | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> <p>Observação direta dos alunos.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|-----------|--|-------------------------------|-----------|
| <p>Altura: - Intervalos melódicos; Escala Maior, Melodia.</p> | | <p>Segue-se uma sequência de ditados rítmicos a realizar pelos alunos. A professora executa um padrão rítmico com quatro macrotempos sem sílaba neutra e pede aos alunos que o escrevam no caderno em notação convencional. Dá cinco minutos para os alunos realizarem o ditado e repete o padrão rítmico apenas duas vezes. Passados os cinco minutos a professora pede a um aluno que vá escrever a resposta no quadro. Depois da resposta correta estar no quadro, à indicação da professora, toda a turma lê o padrão rítmico em conjunto em sílaba neutra e depois e em rítmica de Kodály.</p> <p>A professora executa cinco padrões rítmicos diferentes para a realização deste exercício.</p> <p>No final encontram-se no quadro escritos os cinco padrões rítmicos diferentes, e, à indicação da professora, os alunos leem em sílaba neutra os cinco padrões seguidos.</p> <p>Na última parte da aula segue-se a revisão das músicas que os alunos terão de tocar na avaliação de flauta de bisel.</p> <p>Trata-se de um arranjo da música Concerning Hobbits, do Filme Senhor dos Anéis e um arranjo do tema principal da série Ficheiros Secretos. Ambos os arranjos foram estudados ao longo do 3º período.</p> <p>A professora recorda o primeiro tema tocando-o na flauta de bisel e os alunos repetem. A professora esclarece qualquer dúvida que surja e dá especial ênfase a partes mais complicadas de tocar.</p> <p>A professora recorda o segundo tema tocando-o</p> | <p>20 min.</p> <p>15 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|---|---------------|-----------|
| | | na flauta de bisel e os alunos repetem. A professora esclarece novamente quaisquer dúvidas que surjam por parte dos alunos e dá especial ênfase a partes mais complicadas de tocar. | | |

ANEXO 25

Planificação de aula

Turma: 6º ano

Tempo: 50'

Data: 25 Maio 2015

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|--|--|--|---------------|--|
| <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pulsação, tempo - sons e silêncios com uma, duas e quatro pulsações - padrões rítmicos - ritmos pontuados <p>Timbre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de seleção tímbrica - ataque, corpo e queda do som <p>Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização dos elementos dinâmicos | <p>Tocar um tema na flauta de bisel</p> <p>Treinar a articulação dos dedos na flauta</p> <p>Audiar padrões rítmicos em métrica binária</p> <p>Audiar a tónica de um tema</p> | <p>A aula inicia-se com os alunos sentados nos respetivos lugares. A professora dá algum tempo para que os alunos se sentem e se acalmem nos lugares. Quando existe finalmente silêncio a professora dá início à aula.</p> <p>A aula começa com a audição do tema We are the World, do projeto USA for Africa. Os alunos ouvem o tema uma vez até ao final em silêncio. Num segundo momento, os alunos ouvem novamente o tema até ao fim marcando a pulsação, batendo com a mão no peito suavemente. Ao mesmo tempo, a professora pede que estejam com atenção e que lhe digam no final da música em quantas partes está dividida.</p> | 10 min. | <p>Observação direta da turma.</p> <p>Atenção ao que está a ser transmitido pelo professor.</p> <p>Comportamento cooperante.</p> <p>Respostas individuais ao pedido.</p> |
| | <p>Reforçar a audição do tempo e pulsação através de movimento locomotor</p> | <p>Segue-se uma atividade de movimento. A professora pede aos alunos que se levantem e ocupem o espaço livre do final da sala de música. A professora explica que para ser possível uma atividade de movimento é imperativo que haja silêncio, coordenação e respeito pelo espaço dos colegas, lembrando que é de evitar o contato físico com os colegas.</p> | 15 min. | <p>Observação direta dos alunos.</p> |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---|-----------|---|------------------------------|-----------|
| <p>Altura: - Intervalos melódicos; Escala Maior, Melodia.</p> | | <p>A professora pede aos alunos que ocupem o espaço livre da sala e que se movimentem livremente ao som o tema a trabalhar nesta aula. De seguida ouvem novamente o tema movimentando-se pelo espaço livre e marcando os macrotempos com os pés. Quando a professora entende que a maioria da turma consegue marcar os macrotempos a professora pede aos alunos para marcarem os microtempos batendo com as mãos nas pernas. Novamente, quando a professora entende que os alunos conseguem na sua generalidade marcar os microtempos, a professora pede aos alunos que marquem os microtempos e os macrotempos ao mesmo tempo.</p> <p>A professora canta a tónica da canção e pede aos alunos para repetirem. Depois pede aos alunos para continuarem a movimentar-se livremente e quando a professora achar oportuno canta a tónica e pede para os alunos repetirem. A professora pede aos alunos para irem ao lugar buscar a flauta de bisel e voltarem a ocupar o espaço livre na sala, agora com a flauta na mão. Pede aos alunos para formarem uma roda e procurem na flauta a tónica.</p> <p>De seguida a professora pede aos alunos que voltem aos lugares. A professora toca na flauta de bisel todo o tema enquanto os alunos escutam em silêncio. A professora volta a tocar mas desta vez apenas a 1ª frase. Todos os alunos repetem. Este exercício repete-se algumas vezes até a professora ter a perceção que a generalidade dos</p> | <p>5 min.</p> <p>20 min.</p> | |

| Conceitos/Conteúdos | Objetivos | Estratégias/ Atividades | Gestão letiva | Avaliação |
|---------------------|-----------|---|---------------|-----------|
| | | <p>alunos consegue tocar a 1ª frase. Assim sendo, a professora pede a um aluno que já consegue tocar que toque individualmente. E depois pede a outro que o façam também.</p> <p>De seguida a professora toca a 2ª frase e pede aos alunos que a repitam. O mesmo processo acontece para o ensinamento da 2ª frase. A professora toca e os alunos repetem. Este exercício repete-se diversas vezes. Quando a professora percebe que alguns alunos já conseguem tocar a 2ª frase pede que toquem individualmente.</p> <p>Depois de saberem as duas frases em separado chega o momento de as juntar. A professora toca o tema inteiro e os alunos repetem. A turma toca o tema inteiro diversas vezes.</p> <p>A professora pede a pares de alunos que toquem em conjunto o tema, tomando notas e avaliando.</p> | | |

QUESTIONÁRIO

Olá! Com este questionário vais ajudar-me a desenvolver o meu trabalho de investigação. Responde honestamente às perguntas que se seguem. Marca com um X a opção que consideras mais adequada. A última pergunta é de resposta mais longa. Escreve sem ter medo de respostas certas ou erradas. Interessa-me a tua opinião. Obrigada!

Nome: _____
Turma: _____
Idade: _____
Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

1. Existem diferenças entre rapazes e raparigas?

Sim ☐ Não ☐

2. Quem é que é melhor a fazer coisas?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

3. Quem é que toca melhor flauta?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

4. Quem é que toca melhor lâminas (xilofones, metalofones)?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

5. Quem é que canta melhor?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

6. Quem é que entende melhor os exercícios de leitura de notas na pauta?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

7. Quem é melhor a ouvir e compreender música?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

8. Quem é melhor a criar músicas novas?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

9. Quem é que entende melhor os exercícios de leitura de ritmos?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

10. Quem é que gosta mais de música “clássica”?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

11. Quem é que gosta mais de música “pop”?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

12. Quem é que gosta mais de música “rock”?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

13. Quem é que gosta mais de música “rap”?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

14. Quem é que prefere canções de amor?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

15. Quem é que prefere canções violentas ou sobre a violência?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

16. Quem é que usa as tecnologias para fazer música?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

17. Quem é que é melhor a fazer apresentações/atuações musicais?

Rapazes ☐ Raparigas ☐ Ambos ☐

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Lista de Tabelas

Tabela 01

| | | Existem diferenças entre rapazes e raparigas? | | | Total |
|-------|-----------|---|------|------|-------|
| | | | Sim | Não | |
| Sexo | Masculino | N | 25 | 12 | 37 |
| | | % | 67,6 | 32,4 | 100,0 |
| | Feminino | N | 28 | 12 | 40 |
| | | % | 70,0 | 30,0 | 100,0 |
| Total | | N | 53 | 24 | 77 |
| | | % | 68,8 | 31,2 | 100,0 |

Tabela 02

| | | | Quem é melhor a fazer coisas? | | | Total |
|-------|-----------|---|-------------------------------|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 10 | 2 | 25 | 37 |
| | | % | 27,0 | 5,4 | 67,6 | 100,0 |
| | Feminino | N | 0 | 5 | 36 | 41 |
| | | % | 0,0 | 12,2 | 87,8 | 100,0 |
| Total | | N | 10 | 7 | 61 | 78 |
| | | % | 12,8 | 9,0 | 78,2 | 100,0 |

Tabela 03

| | | | Quem é que toca melhor flauta? | | | Total | |
|-------|-----------|---|--------------------------------|-----------|-------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | | |
| Sexo | Masculino | N | 12 | 7 | 18 | 37 | |
| | | % | 32,4 | 18,9 | 48,6 | 100,0 | |
| | Feminino | N | 1 | 9 | 31 | 41 | |
| | | % | 2,4 | 22,0 | 75,6 | 100,0 | |
| Total | | | N | 13 | 16 | 49 | 78 |
| | | | % | 16,7 | 20,5 | 62,8 | 100,0 |

Tabela 04

| | | | Quem é que toca melhor lâminas? | | | Total | |
|--------|-----------|---|---------------------------------|-----------|-------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | | |
| Género | Masculino | N | 9 | 2 | 26 | 37 | |
| | | % | 24,3 | 5,4 | 70,3 | 100,0 | |
| | Feminino | N | 4 | 3 | 34 | 41 | |
| | | % | 9,8 | 7,3 | 82,9 | 100,0 | |
| Total | | | N | 13 | 5 | 60 | 78 |
| | | | % | 16,7 | 6,4 | 76,9 | 100,0 |

Tabela 05

| | | | Quem é que canta melhor? | | | Total |
|-------|-----------|---|--------------------------|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 7 | 15 | 15 | 37 |
| | | % | 18,9 | 40,5 | 40,5 | 100,0 |
| | Feminino | N | 0 | 26 | 15 | 41 |
| | | % | 0,0 | 63,4 | 36,6 | 100,0 |
| Total | | | N | 41 | 30 | 78 |
| | | | % | 52,6 | 38,5 | 100,0 |

Tabela 06

| | | | Quem é que entende melhor os exercícios de leitura de notas na pauta? | | | Total | |
|-------|-----------|---|---|-----------|-------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | | |
| Sexo | Masculino | N | 11 | 3 | 23 | 37 | |
| | | % | 29,7 | 8,1 | 62,2 | 100,0 | |
| | Feminino | N | 7 | 5 | 29 | 41 | |
| | | % | 17,1 | 12,2 | 70,7 | 100,0 | |
| Total | | | N | 18 | 8 | 52 | 78 |
| | | | % | 23,1 | 10,3 | 66,7 | 100,0 |

Tabela 07

| | | | Quem é melhor a ouvir e compreender música? | | | Total |
|-------|-----------|---|---|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 11 | 3 | 23 | 37 |
| | | % | 29,7 | 8,1 | 62,2 | 100,0 |
| | Feminino | N | 0 | 6 | 35 | 41 |
| | | % | 0,0 | 14,6 | 85,4 | 100,0 |
| Total | | N | 11 | 9 | 58 | 78 |
| | | % | 14,1 | 11,5 | 74,4 | 100,0 |

Tabela 08

| | | | Quem é melhor a criar músicas novas? | | | Total |
|-------|-----------|---|--------------------------------------|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 10 | 4 | 23 | 37 |
| | | % | 27,0 | 10,8 | 62,2 | 100,0 |
| | Feminino | N | 2 | 6 | 33 | 41 |
| | | % | 4,9 | 14,6 | 80,5 | 100,0 |
| Total | | N | 12 | 10 | 56 | 78 |
| | | % | 15,4 | 12,8 | 71,8 | 100,0 |

Tabela 09

| | | | Quem é que entende melhor os exercícios de leitura de ritmos? | | | Total |
|-------|-----------|---|--|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 8 | 4 | 25 | 37 |
| | | % | 21,6 | 10,8 | 67,6 | 100,0 |
| | Feminino | N | 3 | 2 | 35 | 40 |
| | | % | 7,5 | 5,0 | 87,5 | 100,0 |
| Total | | N | 11 | 6 | 60 | 77 |
| | | % | 14,3 | 7,8 | 77,9 | 100,0 |

Tabela 10

| | | | Quem é que gosta mais de música <i>clássica</i> ? | | | Total |
|-------|-----------|---|--|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 3 | 19 | 15 | 37 |
| | | % | 8,1 | 51,4 | 40,5 | 100,0 |
| | Feminino | N | 10 | 21 | 9 | 40 |
| | | % | 25,0 | 52,5 | 22,5 | 100,0 |
| Total | | N | 13 | 40 | 24 | 77 |
| | | % | 16,9 | 51,9 | 31,2 | 100,0 |

Tabela 11

| | | Quem é que gosta mais de música <i>pop</i> ? | | | | Total |
|-------|-----------|--|---------|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 15 | 8 | 14 | 37 |
| | | % | 40,5 | 21,6 | 37,8 | 100,0 |
| | Feminino | N | 3 | 17 | 21 | 41 |
| | | % | 7,3 | 41,5 | 51,2 | 100,0 |
| Total | | N | 18 | 25 | 35 | 78 |
| | | % | 23,1 | 32,1 | 44,9 | 100,0 |

Tabela 12

| | | | Quem é que gosta mais de música <i>rock?</i> | | | Total |
|-------|-----------|---|---|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 29 | 1 | 7 | 37 |
| | | % | 78,4 | 2,7 | 18,9 | 100,0 |
| | Feminino | N | 28 | 1 | 12 | 41 |
| | | % | 68,3 | 2,4 | 29,3 | 100,0 |
| Total | | N | 57 | 2 | 19 | 78 |
| | | % | 73,1 | 2,6 | 24,4 | 100,0 |

Tabela 13

| | | | Quem é que gosta mais de música <i>rap</i> ? | | | Total |
|-------|-----------|---|--|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 30 | 1 | 6 | 37 |
| | | % | 81,1 | 2,7 | 16,2 | 100,0 |
| | Feminino | N | 19 | 3 | 19 | 41 |
| | | % | 46,3 | 7,3 | 46,3 | 100,0 |
| Total | | N | 49 | 4 | 25 | 78 |
| | | % | 62,8 | 5,1 | 32,1 | 100,0 |

Tabela 14

| | | | Quem é que prefere canções de amor? | | | Total |
|-------|-----------|---|-------------------------------------|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 0 | 34 | 3 | 37 |
| | | % | 0,0 | 91,9 | 8,1 | 100,0 |
| | Feminino | N | 0 | 37 | 3 | 40 |
| | | % | 0,0 | 92,5 | 7,5 | 100,0 |
| Total | | N | 0 | 71 | 6 | 77 |
| | | % | 0,0 | 92,2 | 7,8 | 100,0 |

Tabela 15

| | | | Quem é que prefere canções violentas ou sobre violência? | | | Total |
|-------|-----------|---|---|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 30 | 0 | 7 | 37 |
| | | % | 81,1 | 0,0 | 18,9 | 100,0 |
| | Feminino | N | 36 | 2 | 2 | 40 |
| | | % | 90,0 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | | N | 66 | 2 | 9 | 77 |
| | | % | 85,7 | 2,6 | 11,7 | 100,0 |

Tabela 16

| | | | Quem é que usa tecnologias para fazer música? | | | Total |
|-------|-----------|---|--|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 17 | 0 | 20 | 37 |
| | | % | 45,9 | 0,0 | 54,1 | 100,0 |
| | Feminino | N | 9 | 1 | 31 | 41 |
| | | % | 22,0 | 2,4 | 75,6 | 100,0 |
| Total | | N | 26 | 1 | 51 | 78 |
| | | % | 33,3 | 1,3 | 65,4 | 100,0 |

Tabela 17

| | | | Quem é melhor a fazer apresentações / atuações musicais? | | | Total |
|-------|-----------|---|---|-----------|-------|-------|
| | | | Rapazes | Raparigas | Ambos | |
| Sexo | Masculino | N | 4 | 8 | 25 | 37 |
| | | % | 10,8 | 21,6 | 67,6 | 100,0 |
| | Feminino | N | 3 | 9 | 29 | 41 |
| | | % | 7,3 | 22,0 | 70,7 | 100,0 |
| Total | | N | 7 | 17 | 54 | 78 |
| | | % | 9,0 | 21,8 | 69,2 | 100,0 |

